

*ISSN 2218-7650*

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Університет менеджменту освіти»

# **ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*Збірник наукових праць  
Випуск 2(31)  
Серія «Педагогічні науки»*

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі  
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України  
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)  
Серія «Педагогічні науки»*

**Київ  
АТОПОЛ ГРУП  
2016**

УДК 378.091.046-021.68: [37.0+159.9] (082)  
ББК 74р.я43+88я43

*Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22072-11972ПР від 22 квітня 2016 р.*

**Головний редактор**

**В. В. Олійник** — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Заступники головного редактора:**

**О. М. Отич** — доктор педагогічних наук, професор;

**Л. М. Сергєєва** — доктор педагогічних наук, професор.

**Відповідальний секретар:**

**О. Л. Ануфрієва** — кандидат педагогічних наук, доцент.

**Редакційна колегія:**

**Н. М. Бібік**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **О. І. Бондарчук**, д-р психол. наук, проф.; **Н. Ю. Волянюк**, д-р психол. наук, проф.; **Н. Г. Діденко**, д-р наук з держ. управління, проф.; **Г. А. Дмитренко**, д-р екон. наук, проф.; **М. Б. Євтух**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Л. М. Карамушка**, д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України; **Є. Г. Карташов**, д-р наук з держ. управління; **М. О. Кириченко**, канд. пед. наук, доц., член-кор. Академії наук вищої освіти України; **Н. І. Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **В. І. Маслов**, д-р пед. наук, проф.; **В. В. Москаленко**, д-р філос. наук, проф.; **Н. Г. Протасова**, д-р пед. наук, проф.; **М. І. Романенко**, д-р філос. наук, проф.; **З. В. Рябова**, д-р пед. наук, проф.; **О. С. Снісаренко**, канд. пед. наук, доц.; **Т. М. Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **В. О. Татенко**, д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України; **Г. М. Тимошко**, д-р пед. наук, проф.; **Н. Г. Торба**, канд. психол. наук, доц.; **А. Х. Шкляр**, д-р пед. наук, проф. (Республіка Білорусь); **Анна Випих-Гавронська**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Асаф Дагбейи огли Заманов**, д-р фіз.-мат. наук, проф. (м. Баку, Республіка Азербайджан); **Гражина Ригал**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Джон Джонсон**, д-р наук, проф. Уолденського університету (Walden University), США; **Елігіуш Малоленши**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Зигмунт Бонк**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Йонас Кевішас**, д-р пед. наук, проф. (м. Вільнюс, Литовська Республіка); **Казімеж Редзінський**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Кінга Лопот-Джерва**, д-р хабілітований, проф. м. Краків, Республіка Польща); **Ханна Краузе-Сікорска**, д-р філос., проф. (м. Познань, Республіка Польща).

**Технічний редактор: Я. Васильченко**

**Вісник післядипломної освіти:** зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — Вип. 2(31). — 140 с. — (Серія «Педагогічні науки»).

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми педагогіки і психології професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретико-методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, психології особистісного розвитку, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних працівників вищої школи, керівників вищих навчальних закладів, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти.

ББК 74р.я43+88я43

*Затверджено вченою радою  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
(протокол № 13 від 21 грудня 2016 р.)*

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016

## ЗМІСТ

<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>4</b>
<b><i>Гончаренко М. С., Кабацкая Е. В., Мельникова А. В., Старосельская Ю. И.</i></b> Практическое применение ноосферной методики преподавания в общеобразовательной школе .....	<b>6</b>
<b><i>Давидова О. В.</i></b> Емпіричне дослідження стереотипів у діяльності вчителя .....	<b>16</b>
<b><i>Заславська С. І.</i></b> Інноваційна діяльність педагога професійної школи ...	<b>26</b>
<b><i>Киричук В. О.</i></b> Особливості запровадження системи проектного управління освітнім процесом в умовах післядипломної педагогічної освіти .....	<b>35</b>
<b><i>Кочерга Є. В.</i></b> Визначення структури здоров'язберезувальної компетентності майбутніх вчителів хімії .....	<b>52</b>
<b><i>Красейко Ізабелла.</i></b> Розвиток нового для Польщі професійного напрямку – асистент родини .....	<b>62</b>
<b><i>Лутаєва Т. В.</i></b> Науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність Володимира Фавра .....	<b>73</b>
<b><i>Mirowska Mariola.</i></b> Advantages and disadvantages of organizational culture of educational institutions .....	<b>87</b>
<b><i>Нежинцева Л. П.</i></b> Моніторинг як інструмент для виявлення здоров'язпрямованої діяльності навчального закладу .....	<b>99</b>
<b><i>Ситников О. П.</i></b> Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти .....	<b>112</b>
<b><i>Faramarzov Azer Suratulla oglu.</i></b> Idioms in modern english and their explanation ways .....	<b>123</b>
<b><i>Шварн Н. В., Фесенко В. Ю.</i></b> Психологічний клімат як умова організації підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів .....	<b>129</b>

## Відомості про авторів

**Гончаренко Марія Степанівна**, доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Давидова Оксана Володимирівна**, здобувач ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», практичний психолог вищої категорії Кремсенчуцького ліцею інформаційних технологій № 30 ім. Н. М. Шевченко.

**Заславська Світлана Ігнатівна**, кандидат технічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи Білоцеркіського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Кабацька Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Киричук Валерій Олександрович**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Кочерга Євгенія Володимирівна**, аспірант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Красейко Ізабелла**, доктор хабілітований, Академія ім. Я. Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща).

**Лутаєва Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету м. Харків.

**Мельникова Алла Володимирівна**, науковий співробітник кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Mirowska Mariola**, Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Kierownik Zakładu Pracy Socjalnej i Zdrowia Publicznego Instytut Pedagogiki Wydział Pedagogiczny Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

**Нежинцева Людмила Петрівна**, методист навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Старосельська Юлія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Ситніков Олександр Пантелійович**, кандидат історичних наук, доцент, директор Білоцеркіського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

***Faramarzov Azer Suratulla oglu***, Lankaran State University Department of Foreign Languages.

***Фесенко Володимир Юрійович***, кандидат історичних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету м. Харків.

***Шварн Наталія Вікторівна***, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету м. Харків.

**Гончаренко Мария Степановна,**  
*доктор биологических наук, профессор, заведующая  
кафедры валеологии философского факультета  
Харьковского национального университета  
имени В. Н. Каразина;*

**Кабацкая Елена Владимировна,**  
*кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры валеологии философского факультета  
Харьковского национального университета  
имени В. Н. Каразина;*

**Мельникова Алла Владимировна,**  
*научный сотрудник, кафедры валеологии философского  
факультета Харьковского национального  
университета имени В. Н. Каразина;*

**Старосельская Юлия Ивановна,**  
*кандидат педагогических наук, старший  
преподаватель кафедры валеологии философского  
факультета Харьковского национального  
университета имени В. Н. Каразина;*

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ НООСФЕРНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль образовательного процесса в формировании мировоззрения человека, соответствующего новому тысячелетию, также необходимость преобразования учебно-воспитательного процесса в здоровьетворческий, гармонично развивающий двуполушарное целостное мышление. Представлены результаты исследования влияния учебной нагрузки урока традиционной и ноосферной методик преподавания на здоровье учеников. Полученные результаты подтверждают потребность внедрения новейших здоровьетворческих технологий в учебный процесс.

**Ключевые слова:** учебная нагрузка, ноосферное образование, полушария мозга, ритмы мозга.

**Гончаренко Марія Степанівна,  
Кабацька Олена Володимирівна,  
Мельнікова Алла Володимирівна,  
Старосельська Юлія Іванівна**

## **ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ НООСФЕРНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

**Анотація.** У статті розглядається роль освітнього процесу у формуванні світогляду людини, який відповідає новому тисячоліттю, також необхідність

*перетворення навчально-виховного процесу в здоров'ятворчий, що гармонійно розвиває двопівкульне цілісне мислення. Представлено результати дослідження впливу навчального навантаження уроку традиційної та ноосферної методик викладання на здоров'я учнів. Отримані результати підтверджують потребу впровадження новітніх здоров'ятворчих технологій у навчальний процес.*

**Ключові слова:** *навчальне навантаження, ноосферна освіта, півкулі мозку, ритми мозку.*

**Maria Goncharenko,  
Elena Kabatskaia,  
Alla Melnikova,  
Iuliia Staroselskaya**

## **PRACTICAL APPLICATION NOOSPHERIC TEACHING METHODS IN COMPREHENSIVE SCHOOLS**

**Abstract.** *The article considers the role of educational process in the formation of a person's world-vision relevant to the new millennium. Transformation of educational process into health-creative, developing harmoniously two-hemispheric holistic thinking is vital. The results of the study of a lesson workload influence of traditional and noospheric methods of teaching on schoolchildren's health are presented. The data obtained confirm the necessity of implementing the latest health-creative techniques into the educational process.*

**Keywords:** *academic load, noospheric education, hemispheres of brain, rhythms of brain.*

### **Постановка проблемы**

В новом тысячелетии человечество находится в процессе преобразования не только в сфере технических средств, но и в сфере формирования нового мышления, которое рассматривает самого человека и его деятельность с точки зрения трансформации разума и нового сознания. Основополагающим направлением деятельности человека во всех сферах его жизни должно быть созидание и объединение имеющихся знаний о природе с новыми современными технологиями.

**Актуальность проблемы исследования.** Главная роль в реализации идеи «жить в гармонии с природой и ее законами» отводится именно образованию. В процессе образования передаются от поколения к поколению все накопленные человечеством духовные ценности, знания и умения. Образование формирует мировоззрение человека и его место в мире, его отношение к окружающей действительности и самому себе, его убеждения, идеалы, ценностные ориентации и нормы поведения. Современный учебно-воспитательный процесс не лишен новых прогрессивных идей, но еще сильны позиции старой левополушарной системы образования, направленной на развитие интеллекта, логики и накопления знаний. Такая система превращает мозг человека в накопителя разрозненных знаний, не дающих целостного представления о мире, его взаимосвязях и взаимовлиянии на все сферы жизнедеятельности человека, а особенно на здоровье как человека, так и окружающего его пространства. В связи с этим, необходимо рассматривать учебно-

воспитательный процесс с точки зрения здоровьесотворчества, а не только с позиции накопления знаний.

### **Анализ основных исследований и публикаций**

Сегодня назрела необходимость замены существующей системы образования на систему, включающую переход от однополушарного логико-центрируемого процесса познания-мышления на двуполушарное (логическое + интуитивное) целостное мышление<sup>2; 3; 5</sup>.

Таким требованиям времени соответствует система ноосферного образования, разработанная академиком Н. Масловой. Многие школы Украины уже идут по пути валеологизации учебного процесса, практикуя методики ноосферного образования<sup>1; 4</sup>.

Цель данной статьи – наглядное представление влияния традиционной и ноосферной систем обучения на здоровье учащихся.

### **Изложение основного материала**

Сотрудниками кафедры валеологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина на базе Харьковской специализированной школы I–III ступеней № 18 Харьковского городского совета, практикующей уже много лет методику ноосферного образования, проводились исследования влияния учебной нагрузки урока традиционной и ноосферной систем преподавания.

В исследовании принимали участие ученики 3-го класса. Диагностическое тестирование функционального состояния учащихся осуществлялось на спектрально-динамическом комплексе – аппарате КСД, зарегистрированном на территории Украины как лечебно-диагностический<sup>6; 8</sup>.

Из базы данных КСД были выбраны спектрально-динамические характеристики, которые раскрывают психофизиологическое состояние учащихся. Измерения проводились до и после урока. В процессе исследования

---

<sup>2</sup> Маслова Н. В. Нравственность и законы постижения / Н. В. Маслова // Ноосферное образование в Украине : сб. науч. ст. — Х., 2008. — С. 40–47.

<sup>3</sup> Маслова Н. В. Тайны и явь воспитания. Воспитательный аспект ноосферного образования / Н. В. Маслова. — Симферополь : Изд. ФЛП Лемешко К. А., 2011. — 168 с.

<sup>5</sup> Пугач Б. Я. Теоретический и практический аспект левополушарного образовательного процесса / Б. Я. Пугач, Л. Н. Черноватый, А. Е. Островерх // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2016. — Вип. 20. — С. 132–136. — (Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»).

<sup>1</sup> Маслова Н. В. Периодическая система законов образования / Н. В. Маслова. — М. : Институт холодинамики, 2009. — 179 с.

<sup>4</sup> Патент України на корисну модель № 66798, заявл. 01.11.2010, № 201012914. Назва «Спосіб підвищення працездатності учнів», кл. МПК G09D 7/00 ; автори-заявники: М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова ; опубл. 25.01.2012. Бюл. № 2.

<sup>6</sup> Ростовцев В. Н. Спектрально-динамическая медицина / В. Н. Ростовцев // Военная медицина. — 2006. — № 1. — С. 108–111.

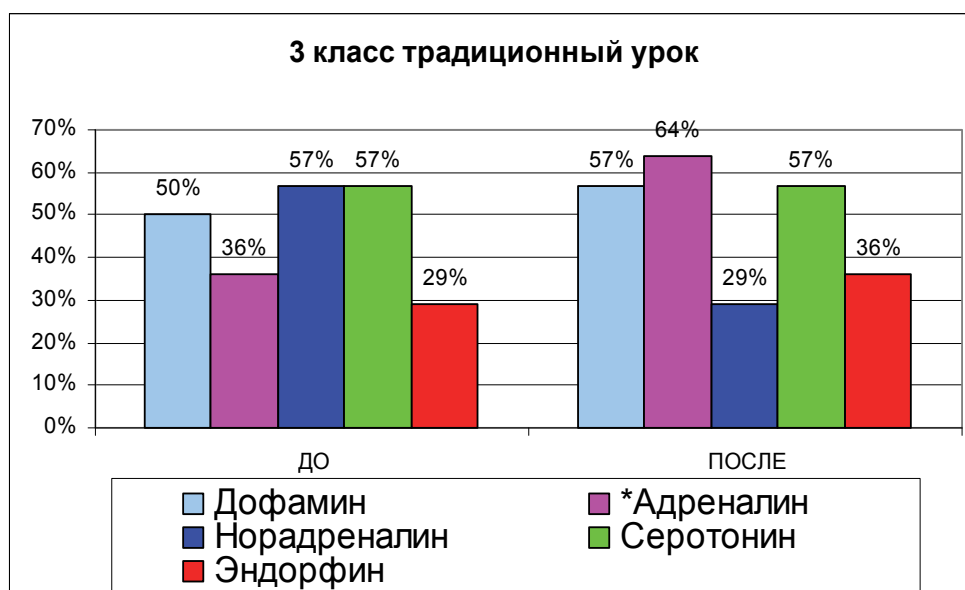
<sup>8</sup> Федоткин И. М. Физико-математическое обоснование диагностических и лечебных возможностей аппарата КСД / И. М. Федоткин, В. В. Дяченко, М. С. Гончаренко, А. В. Дяченко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2013. — Вип. 15. — № 1043. — С. 103–109. — (Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»).



было сделано сравнение нагрузки урока, проведенного по традиционной и ноосферной методике.

Исследуемые характеристики: нейромедиаторы, левое и правое полушарие мозга, ритмы мозга, психологические факторы. В качестве психологических факторов были выбраны спектральные характеристики, определяющие активность индукционных программ: обучения, запоминания, развития творческих способностей и программа стресса<sup>7</sup>.

На рисунках 1 и 2 показано изменение активности нейромедиаторов до и после традиционного урока и урока, проведенного по ноосферной методике.



*Рис. 1. Активность нейромедиаторов при традиционном уроке*

После традиционного урока у большего количества учеников наблюдается повышение активности дофамина, адреналина и эндорфина. В связи с этим можно предположить, что у большинства урок вызвал повышение тонуса, а у некоторых — настроения.

Ноосферный урок (рис. 2) также повысил тонус у учеников. У значительного количества третьеклассников наблюдается повышение активности адреналина, норадреналина, дофамина. Мозг выделяет дофамин при получении новой информации. Активность серотонина изменилась незначительно.

<sup>7</sup> Уолтер Г. Живой мозг / Г. Уолтер. — М. : Мир, 1966. — 300 с.

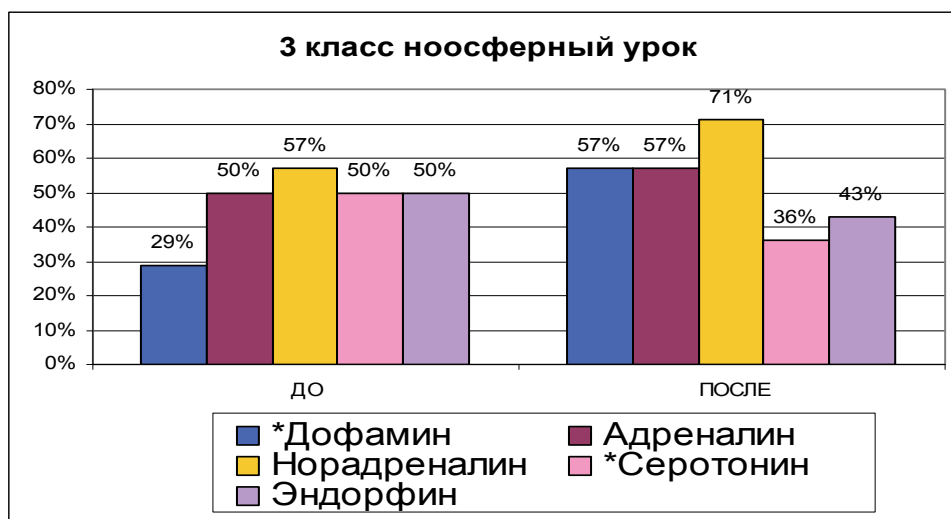


Рис. 2. Активность нейромедиаторов у учеников при ноосферном уроке

Примечание: здесь и далее \* обозначены достоверные результаты ( $p(X^2); p(D) \leq 0,05$ ).

На рисунках 3 и 4 показано изменение активности ритмов мозга у учеников 3-го класса при проведении традиционного и ноосферного уроков.

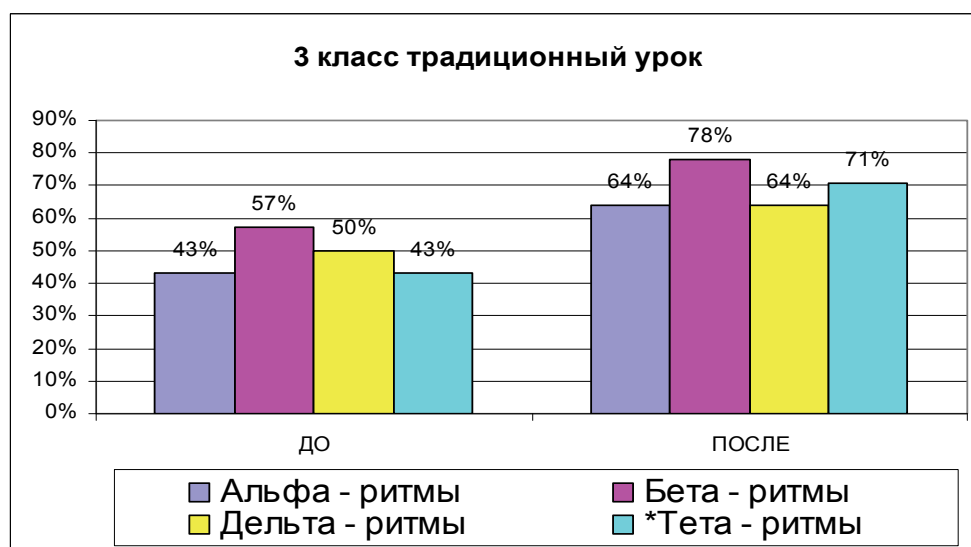


Рис. 3. Активность ритмов мозга у учеников при традиционном уроке

У большинства учеников наблюдается повышение активности всех ритмов мозга после традиционного урока. Это означает, что урок способствовал активизации работы мозга и стимулировал когнитивные процессы.

До ноосферного урока у большинства учеников наблюдалась низкая активность мозговых волн. После урока резко возрастает активность бета- дельта- и тета-ритмов мозга (рис. 4). Можно предположить, что такое распределение волн мозговой активности у большинства учеников соответствует оптимальному восприятию и запоминанию информации.

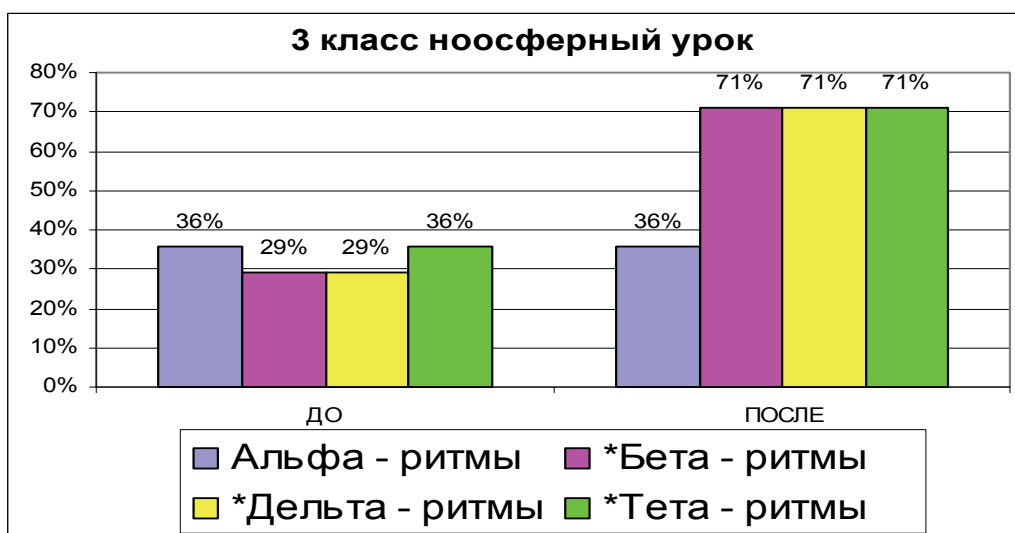


Рис. 4. Активность ритмов мозга у учеников при проведении ноосферного урока

На рис. 5, 6 показано изменение активности полушарий мозга у учеников 3-го класса при проведении традиционного и ноосферного уроков.

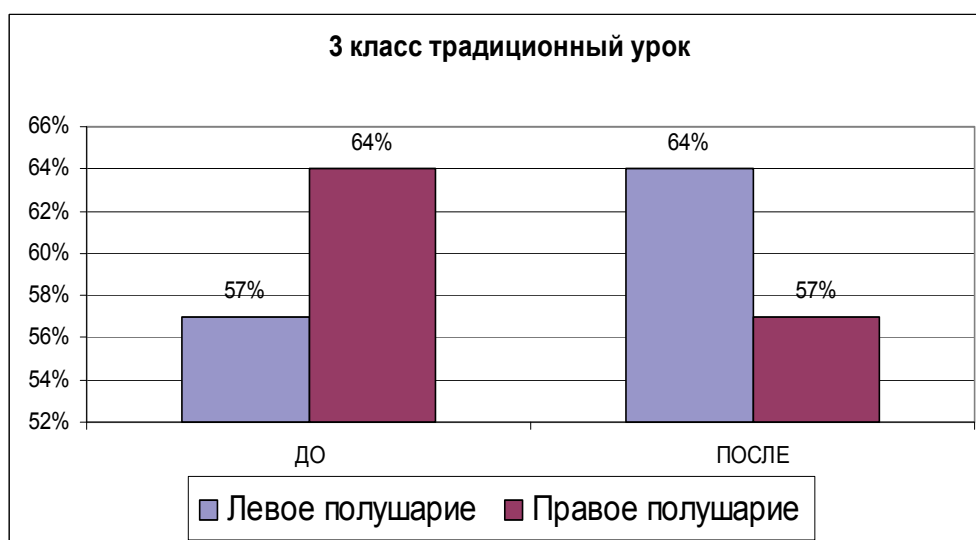
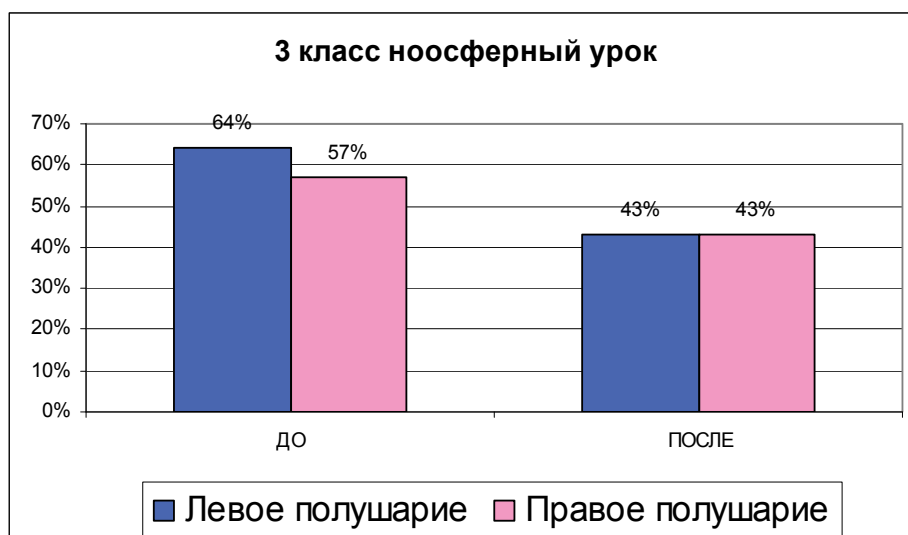


Рис. 5. Активность полушарий мозга у учеников при традиционном уроке

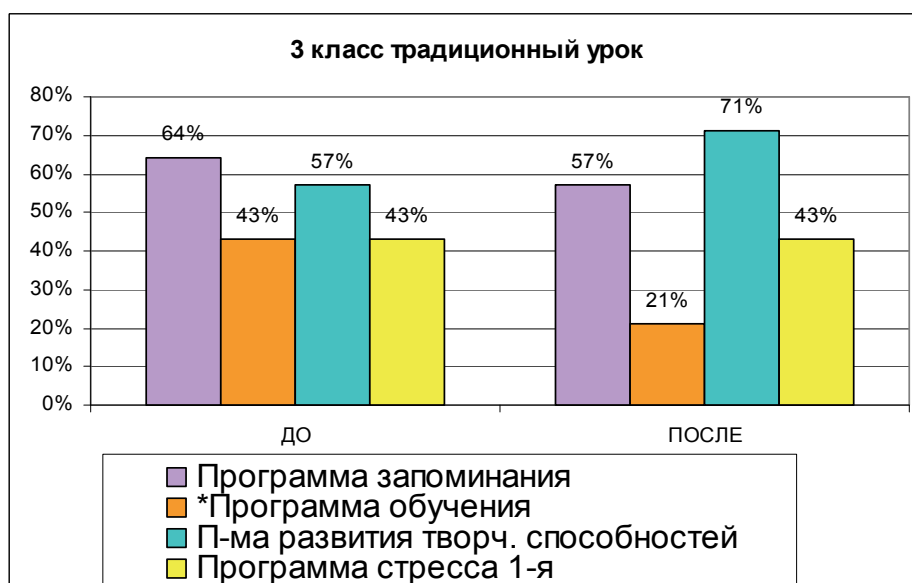
После традиционного урока у большинства учеников повысилась активность левого полушария мозга (рис. 5), что подтверждает логико-центрируемую направленность технологии проведения урока.

После ноосферного урока у 43% учеников наблюдается одинаковая активность полушарий мозга (рис. 6), что свидетельствует о гармоничном взаимодействии правого и левого полушарий в процессе усвоения нового материала. У остальных учеников изменений в активности полушарий мозга в момент измерения не отмечалось.



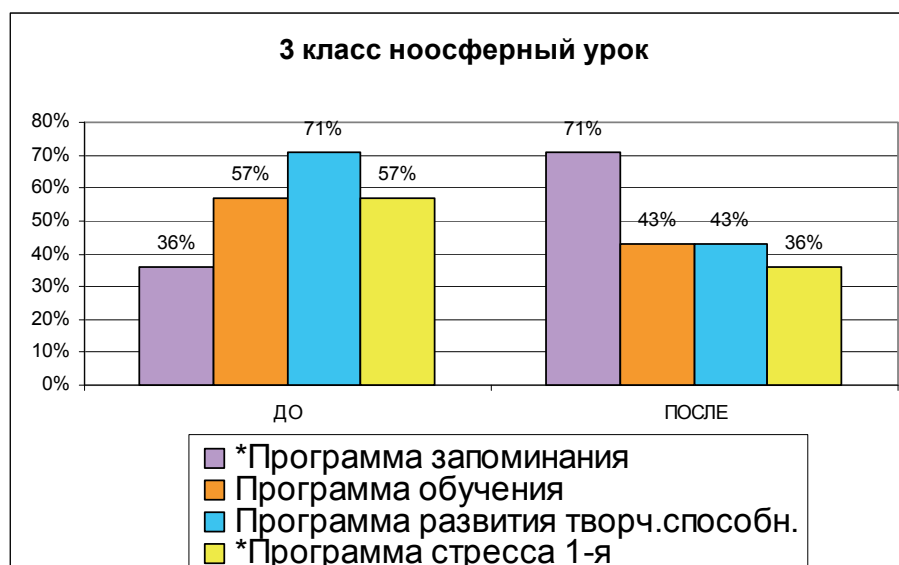
*Рис. 6. Активность полушарий мозга у учеников при ноосферном уроке*

На рис. 7, 8 показано изменение активности индукционных программ у учеников 3-го класса при проведении традиционного и ноосферного уроков.



*Рис. 7. Активность индукционных программ у учеников при традиционном уроке*

Как показано на рис. 7, значительно активизировалась во время традиционного урока программа развития творческих способностей и понизилась активность программы обучения.



*Рис. 8. Активность индукционных программ у учеников при ноосферном уроке*

Во время ноосферного урока (рис. 8) у 71% учеников активизировалась программа запоминания, что согласуется с гармоничным увеличением активности ритмов мозга (рис. 4), свидетельствующим о включении долговременной памяти. Важным физиологическим аргументом позитивного действия ноосферной технологии проведения урока является значительное снятие стресса, что подтверждает здоровьесберегающую функцию данной методики.

Традиционный урок способствовал повышению тонуса, активизировал ритмы мозга, особенно бета-ритмы у большинства учеников (78%), а также тета-ритмы, что способствовало усвоению получаемой информации, активизировал левое полушарие у большинства учеников (64%) и не усилил стрессовое состояние учеников.

Ноосферный урок также способствовал повышению тонуса учеников, мозговой активности, в особенности бета, дельта и тета- ритмов. Такое состояние согласованности ритмов соответствует оптимальному восприятию и запоминанию (причем долговременно) информации, что подтверждается активизацией у большинства учеников программы запоминания. У 42% учеников гармонично активизировалось как левое, так и правое полушария мозга. Можно отметить, что урок был развивающим и эмоционально позитивным.

### **Выводы**

В результате проведенного исследования можно предположить, что в данной школе и традиционная методика проведения урока и ноосферная оказывают положительное влияние на учеников, о чем свидетельствует активация работы мозга в диапазоне, способствующем запоминанию получаемой информации. Однако показатели активности программы стресса

свидетельствуют о том, что при традиционной системе образовательный эффект достигается здоровьезатратным способом, а ноосферная система является гармоничной и благоприятной для здоровья.

### **Перспективы дальнейших исследований в данном направлении**

Полученные данные дают основание дальнейшего активного внедрения ноосферной методики преподавания в образовательный процесс как методики, способствующей развитию целостного мышления и воспитанию целостных личностей соответствующих духу времени.

### **Список использованных источников**

1. Маслова Н. В. Периодическая система законов образования / Н. В. Маслова. — М. : Институт холодинамики, 2009. — 179 с.
2. Маслова Н. В. Нравственность и законы постижения / Н. В. Маслова // Ноосферное образование в Украине : сб. науч. ст. — Х., 2008. — С. 40–47.
3. Маслова Н. В. Тайны и явь воспитания. Воспитательный аспект ноосферного образования / Н. В. Маслова. — Симферополь : Изд. ФЛП Лемешко К. А., 2011. — 168 с.
4. Патент України на корисну модель № 66798, заявл. 01.11.2010, № 201012914. Назва «Спосіб підвищення працездатності учнів», кл. МПК G09D 7/00 ; автори-заявники: М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова ; опубл. 25.01.2012. Бюл. № 2.
5. Пугач Б. Я. Теоретический и практический аспект левополушарного образовательного процесса / Б. Я. Пугач, Л. Н. Черноватый, А. Е. Островерх // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2016. — Вип. 20. — С. 132–136. — (Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»).
6. Ростовцев В. Н. Спектрально-динамическая медицина / В. Н. Ростовцев // Военная медицина. — 2006. — № 1. — С. 108–111.
7. Уолтер Г. Живой мозг / Г. Уолтер. — М. : Мир, 1966.
8. Федоткин И. М. Физико-математическое обоснование диагностических и лечебных возможностей аппарата КСД / И. М. Федоткин, В. В. Дяченко, М. С. Гончаренко, А. В. Дяченко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2013. — Вип. 15. — № 1043. — С. 103–109. — (Серія «Валеологія: сучасність і майбутнє»).

**Maria Goncharenko,  
Elena Kabatskaia,  
Alla Melnikova,  
Iuliia Staroselskaya**

## **PRACTICAL APPLICATION OF NOOSPHERE TEACHING METHODOLOGY IN A COMPREHENSIVE SCHOOL**

Employees of the valeology department of V. N. Karazin Kharkiv National University were conducting the research of academic load influence of a lesson of traditional and noosphere teaching techniques. Students of 3rd grade of Kharkiv specialized I–III stages school number 18 of the Kharkiv City. Diagnostic testing of the functional state of students performed on the spectral dynamic complex – CSD device that is registered on the territory of Ukraine, as a therapeutic and diagnostic equipment. To test psychophysiological state of students, the following spectral dynamic characteristics of CDS data base were used: neurotransmitters, the left and right hemisphere of the brain, brain rhythms, psychological factors.

As psychological factors were selected spectral characteristics, determining the activity of induction programs: learning, memorization, development of creative abilities and stress program. Measurements were taken before and after the lesson. A comparison of the lesson load conducted by the traditional and the noosphere methods was done during the research.

The result of the research suggests that traditional technique of the lesson, and the noosphere have a positive impact on students in the school, as evidenced by the activation of the brain in the range promoted memorization of received information. However, indicators of stress program activity indicates that the traditional system of education effect is achieved by a health costly way, and noosphere system is harmonious and health favorable. The data provide a basis for further active implementation of the noosphere teaching methodology in the educational process as a technique that promotes holistic thinking and upbringing comprehensively developed human personality, corresponding to the spirit of the time.

**Давидова Оксана Володимирівна,**  
здобувач ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
практичний психолог вищої категорії Кременчуцького  
ліцею інформаційних технологій № 30 ім. Н. М. Шевченко

## **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТЕРЕОТИПІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Анотація.** У статті описано результати констатувального етапу дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя. Автором визначено функціональні й структурно-психологічні характеристики стереотипів, такі як: змістовність, одноманітність, спрямованість, інтенсивність — та досліджено їх у чотирьох сферах педагогічної реальності: «ставлення до педагогічної професії», «ставлення до дітей», «ставлення до батьків», «ставлення до методів виховання і навчання». Отримані дані проаналізовано методами контент-аналізу, середніх величин якостей, що в сукупності дало змогу провести порівняльний аналіз та узагальнити показники відносної виразності стереотипів у площині педагогічної реальності.

**Ключові слова:** поняття «педагогічна діяльність», «педагогічний процес», «педагогічні стереотипи», «перехідні характеристики», «трансформація», «розвиток».

**Давыдова Оксана Владимировна**

## **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье описаны результаты констатирующего этапа исследования стереотипов в педагогической деятельности учителя. Автором определены функциональные и структурно-психологические характеристики стереотипов, такие как: содержательность, однообразие, направленность, интенсивность, которые исследованы в четырех сферах педагогической реальности: «отношение к педагогической профессии», «отношение к детям», «отношение к родителям», «отношение к методам воспитания и обучения». Полученные данные проанализированы с помощью методов контент-анализа, средних величин качеств, что в совокупности позволило провести сравнительный анализ и обобщить показатели относительной выраженности стереотипов в плоскости педагогической реальности.

**Ключевые слова:** понятия «педагогическая деятельность», «педагогический процесс», «педагогические стереотипы», «переходные характеристики», «трансформация», «развитие».



Oksana Davydova

## EMPIRIC RESEARCH OF STEREOTYPES IN ACTIVITY OF TEACHERS

**Abstract.** *The article describes the results of recital stage of research of stereotypes in pedagogical activity of teachers. The author identifies functional and structural-psychological characteristics of stereotypes, like thoroughness, monotonousness, directedness, intensiveness; and they were researched within four areas of pedagogical reality: «attitude to pedagogical profession», «attitude to children», «attitude to parents», «attitude to methods of upbringing and teaching». The received data is analyzed with methods of content analysis, average attribute value, which in total allowed to run the comparison analysis and generalize the indications of relative stereotype expressivity in the area of pedagogical reality.*

**Key words:** *concepts of «pedagogical activity», «pedagogical process», «pedagogical stereotypes», «intermediate characteristics», «transformation», «development».*

### Постановка проблеми

**Актуальність проблеми дослідження.** Педагогічна діяльність — одне з актуальніших понять в педагогіці й психології. Системна організація професійної педагогічної діяльності перебуває у постійній динаміці, вибудовує нові освітні парадигми з відповідними цінностями, пріоритетами, сенсами. В різних освітніх системах — традиційних чи інноваційних — декларуються певні принципи побудови й організації педагогічної взаємодії педагогів та учнів. Поступово здійснюється відхід від старих стереотипів, а сучасні погляди на професійну педагогічну діяльність будуються на стратегіях самозмінювання суб'єктів педагогічного процесу, їх механізмах самоорганізації та саморегуляції. Традиційно педагогічні стереотипи вважаються наслідком механізмів стереотипізації, розглядаються в контексті негативної їх змістовної загрузки, а шаблонні підходи до дітей за рахунок застарілої методології не завжди припускають інші альтернативи, обмежують розвиток. На це вказують форми проявів педагогічних стереотипів, які детерміновані освітнім середовищем. Науковці здебільшого сходяться на ірраціональних проявах стереотипів у системі «вчитель-учень». Проте відзначається й конструктивна роль стереотипів та механізмів стереотипізації. І все ж наукове розуміння стереотипів у вимірі позитивно/негативної дихотомії носить досить протирічний характер та не має однозначної інтерпретації. На нашу думку, в навчально-виховному процесі існують різні концептуально-обумовлені педагогічні парадигми, які стикаються одна з одною, породжують певні розбіжності, трансформують педагогічні стереотипи та є основою для інтеграції педагогічної реальності. Запускним механізмом у цьому відповідальному процесі виступають педагогічні стереотипи. Наше дослідження проблеми впливу стереотипів на професійну педагогічну діяльність дає можливість глибше усвідомити важливість ролі стереотипів у процесах перетворення на шляху до розвитку соціальних систем, де важливим фактором у цьому процесі є прийняття

установок учителя-фасилітатора, в основі яких лежить, поряд з іншими, концепт «толерантності до невизначеності», що допомагає вчителю не тільки вийти за традиційні рамки, а й долати цю невизначеність та розкривати власний потенціал.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій

Останнім часом свої праці розробленню питань соціальних стереотипів присвятили вчені Н. Речкін (2006), В. Ковальов (2009), Н. Суходольський (2009); вивченню стереотипів у гендерному аспекті – Т. Ломова (2004), Т. Рябова (2008), В. Сич (2008), Ю. Тищенко (2014); вивченню національних стереотипів – Н. Сорокіна (2014), стереотипам психічної активності – Г. Берулаєва (2010), професійним установкам і стереотипам – О. Клочко, О. Шептенко (1998), Е. Рогуліна (2000), Е. Унтілова (2000), І. Бучилова (2002), зокрема вивченню акмеологічного аспекту стереотипів у студентів – О. Міщакіна (2006), запровадженню адрагогічних підходів до фахового вдосконалення педагогів – Л. Хоружа (2010).

**Мета** статті – проаналізувати особливості педагогічних стереотипів і педагогічної діяльності вчителів, узагальнити та провести порівняльний аналіз показників відносної виразності стереотипів у площинах педагогічної реальності.

### Виклад основного матеріалу

Емпіричне дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя здійснено в період 2014–2016 рр. Вибірка була оформлена стихійно серед педагогів навчальних закладів № 1, № 7, № 10, № 12, № 16, № 17, № 19, № 22, № 25, № 28, № 30, № 31 міста Кременчука Полтавської області. Загальна кількість учасників дослідження склала 205 осіб. Композиційна характеристика вибіркової сукупності вчителів за гендерною ознакою та залежно від стажу роботи на посаді представлена в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Композиційна характеристика вибіркової сукупності педагогів**

Стаж роботи педагогом	Стать (кількість досліджуваних, %)		Усього (кількість досліджуваних, %) (n=205)
	жіноча (n=184)	чоловіча (n=21)	
До 5 років	9,3	2,0	11,3
5–15 років	26,3	2,9	29,2
Більше ніж 15 років	54,1	5,4	59,5
<b>Усього</b>	89,8	10,2	100

На початковому етапі нашого емпіричного дослідження ми застосували модифіковану методику «Незакінчені речення» І. Бучилової<sup>1</sup>, яку ми адаптували

<sup>1</sup> Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Бучилова. — Череповец, 2002. — 204 с.

відповідно до специфіки педагогів навчальних закладів<sup>2</sup>. Методика складається з 25 незакінчених речень, спрямованих на виявлення стереотипів щодо педагогічної професії, дітей, батьків, адміністрації.

Опрацьовуючи результати методики «Незакінчені речення» методом контент-аналізу, ми виділили відповіді-продовження (твердження) у 6 блоках: «Ставлення до професії», «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до адміністрації», «Ставлення до методів виховання і навчання». За допомогою виділених нами смислових одиниць визначено частоту їх збігу у відсотках (у разі високого результату вони вказують на інтенсивність, претендують на високий ступінь стереотипності) та проаналізовано позитивний чи негативний баланс їх представленості у свідомості педагогів.

Контент-аналіз відповідей-продовжень вчителів стосовно їх ставлення до педагогічної професії вказує на такі однорідні відповіді: «У педагоги йдуть, як правило, за покликанням» (31,8,%) осіб. «Учитель у школі – наставник, радник, помічник» (25%) осіб. «Бути педагогом означає – бути людиною, сіяти добро, присвятити себе, дарувати серце, забути про сім'ю» (20,4%). «Педагогічна професія вимагає терпіння» (16,5%).

Щодо дітей педагоги висловлюються: «Всі діти в школі – особистості» (14,3%). Проте педагогічні характеристики гендерних особливостей учнів мають деякі розбіжності. Так, наприклад, педагоги вважають, що: «Хлопчики в школі більш активні, рухливі, динамічні, бешкетливі, спортивні (25,5%), а «Дівчатка ...більш відповідальні, розсудливі, скромні, працьовиті, виховані, спокійні» (22,1%). Відсоток однорідних відповідей педагогів на питання про характеристики «поганих дітей» вказує на супротив стосовно поставленого питання такими продовженнями: «Поганих дітей не буває» (21,1%), а портрет «хорошої дитини» вчителі побачили таким чином: «Хороша дитина та ... яка прагне до знань (21,1%), «...яка не має проблем у поведінці, слухняна, старанна, вихована, не заважає іншим» (16,7%). Цей контекст наповнений змістовними характеристиками розуміння позиції педагогічної взаємодії/управління.

На нашу думку, з цього витікає, що керування «поганим» учнем не відповідає зоні актуального розвитку самого вчителя, і навпаки, взаємодія з «хорошими» учнями/групою не викликає педагогічного супротиву та стримує розвиток педагогічної діяльності. Таку розбіжність можна пояснити бажанням деяких педагогів реалізувати у педагогічному процесі навчання за шаблоном: «проковтнути» учнями готові знання». У цьому сенсі вчитель, скоріше за все, являється заручником традиційного навчання, скерованого в русло ефективності за певними нормами, освітніми критеріями та вимогами, хоч і розуміє індивідуальні можливості розвитку траєкторії кожної дитини.

Педагогічне ставлення до батьків можна охарактеризувати з таких висловлювань: «Коли батьки зустрічаються з учителями, вони цікавляться

---

<sup>2</sup> Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : монография / И. А. Бучилова. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. — 86 с.

успіхами, оцінками, проблемами дітей (25,5%). Звертає увагу на себе той факт, що в умовах сьогодення педагоги мають вищу стереотипну позицію щодо батьківської відстороненості від проблем дітей: «Своїх дітей батьки часто не розуміють (не контролюють, не допомагають, не помічають, карають» (13,9%), порівняно з такими їх висловлюваннями, як «...балують» (11,2%) та «...люблять своїх дітей (10,9%). Вказують на батьківську зайнятість 3,4% осіб: «Більшість батьків відсторонені, заклопотані».

Проаналізуємо педагогічні однорідні відповіді-продовження щодо методів виховання й навчання: «Виховання дітей – це творчий, цікавий, мистецький, складний, важкий, довготривалий, всебічний, відповідальний процес» вважають 32,4% педагогів. Неефективність суворої дисципліни підтверджує більше за половину опитуваних педагогів: «Суворі дисципліна – не ефективна» (51,8%). Виразна педагогічна позиція й стосовно правил суворого виховання дітей: «Діти, яких виховують у суворих правилах, замкнені, закомплексовані, зажаті, покірні, нещасні, залякані, бідні, тривожні, мають проблеми самооцінки (18%), «...стають жорстокими, агресивними, ...будуть так виховувати своїх дітей» (17%). Щодо ефективності роботи з порушниками дисципліни у навчальному закладі вбачають через стереотипні відповіді: «Якщо дитина порушує дисципліну – треба дізнатись, виявити, знайти причину, зрозуміти, поговорити, провести бесіду, пояснити» (27,2%). Така педагогічна позиція у свідомості педагогів є більш представленою, порівняно з традиційним розумінням тоталітарної педагогіки: «...треба з'ясувати, вказати, зробити зауваження» (15,3%). Відносно навчальних перспектив у дітей, які мають труднощі, педагоги дають такі стереотипні відповіді: «Якщо дитина не виконує завдання, треба зацікавити, заохотити, поговорити, пояснити, допомогти, співпрацювати, знаходити альтернативи (40,6%). Інша позиція до авторитарних педагогічних тенденцій: «...потрібно з'ясувати причину (переконати, контролювати, нагадати, вказати) (7,1%). Процент інших відповідей, приміром: «На заняттях, у ході режимних моментів діти повинні виконувати, дотримуватися правил, вести себе відповідно, бути відповідальними (21,5%), «...бути слухняними, уважними, активними» (20,1%) підтверджує спрямованість стереотипних педагогічних форм і методів роботи на вимогу від учнів усвідомленої поведінки, дотримуватися правил, інструкцій, бути покірними й слухняними і, найменшою мірою, «...мислити, допомагати, співпрацювати, практикувати, виявляти, засвоювати навчальний матеріал» (4,8%). Відповіді педагогів щодо методів виховання й навчання: «Діяльність дітей потребує контролю (керівництва) (23,4%) «...підтримки, позитивної оцінки, похвали, заохочення (15,3%), «...змін, коригування, простору» (5,8%), «...підходу, аналізу, активності педагога» (3,9%) свідчать про поступове нове розуміння педагогічних методів роботи, перехід від контрольних, керівних форм педагогічної взаємодії до сучасніших методів навчання й розвитку особистості учнів.

Про шляхи до нового парадигмального змінювання та відповідні процеси вказує невеликий відсоток відповідей педагогів по всіх блоках методики «Незакінчені речення». Так, наприклад, своє ставлення до професії педагога

характеризують через оновлену важливу місію: «Бути педагогом означає розвивати дитячі душі, розуміти, відчувати» (11,2%), «...вдосконалюватися, розвиватися, вчитися» (4,8%), а «головне завдання вчителя — знайти підхід, розкрити, розвинути особистість дитини» (5,3%). Помічаємо й характеристики нових педагогічних якостей: «Найголовніша якість вчителя – толерантність, дипломатичність» (6,1%). Деякі педагоги, усвідомлюючи сучасні підходи до розвитку дітей, схилиються до співпраці з батьками, враховують індивідуальні траєкторії розвитку учнів: «Більшість батьків допомагають школі, вчителям (помічники, однокумці) (8,5%), «Коли батьки зустрічаються з учителями, вони обговорюють (висловлюють, співпрацюють, домовляються (8,5%). Тільки (3,9%) педагогів вважають, що «педагогічна професія динамічна, рухлива, непередбачувана», хоч такі спонтанні характеристики педагогічного процесу, у нашому розумінні, є основою системного розвитку.

Отже, спираючись на попередні дослідження<sup>1;2</sup>, можна визначити застарілі та негативні стереотипи тоталітарної педагогіки, які підкреслюють, що головне в педагогіці – «озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками; підготовка дітей до школи і до подальшого життя». Хоч це і виходить з кращих педагогічних спонукань<sup>1;2</sup>, та інтерпретувати сучасні змістовні одиниці педагогічного мислення можна, пов'язуючи їх з індикаторами «перехідних характеристик», які лягають в основу сучасної педагогічної свідомості в нових освітніх умовах.

Комплексно з методикою «Незакінчені речення» нами було застосовано опитувальник педагогічних стереотипів І. Бучилової, який включає 24 стереотипних твердження, що дало змогу детальніше проаналізувати характеристики інтенсивності педагогічних стереотипів, тобто рівень упередженості за середнім значенням.

Результати розподілу груп педагогів за рівнем стереотипності та по окремих галузях: ставлення до професії, дітей, батьків, методів і форм роботи представлено у (табл. 2).

*Таблиця 2*

***Результати розподілу груп педагогів за рівнем стереотипності та по окремих галузях***

Область стереотипів	Рівень стереотипності (кількість досліджуваних, %)		
	Високий (n=117)	Низький та помірний (n=88)	Усього (n=205)
До професії	81	19	100
До дітей	58	42	100
До батьків	66	34	100
До методів і форм роботи	62	38	100

<sup>1</sup> Бучилова І. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Бучилова. — Череповец, 2002. — 204 с.

<sup>2</sup> Бучилова І. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : монография / И. А. Бучилова. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. — 86 с.

У загальному результаті отримано такий кількісний склад груп педагогів: група з низьким та помірним рівнем розвитку стереотипів – 88 осіб (43% від загальної кількості досліджуваних) та група з високим рівнем розвитку стереотипів – 117 осіб (57%).

Аналіз даних окремо по блоках «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до методів виховання і навчання» вказує на те, що у всіх досліджуваних педагогів найбільшу ступінь згоди (упереджену стереотипну позицію) займає ділянка педагогічних стереотипів (81%) та безпосередньо вказує на їх інтенсивні, стійкі та виразні характеристики. Скоріше за все, їх можна віднести до 1 соціетального рівня «світоглядних» стереотипів<sup>8</sup>. Вони найбільш стійкі та об'ємні, забезпечують стійкі програми поведінки та мислення, включають традиції, норми, цінності. Вектори середніх значень стереотипів стосовно батьків (66%) та методів і форм роботи (62%) спрямовують їх на другу та третю позицію.

Серед 4 блоків найменш представлений високим рівнем блок «Ставлення до дітей», складає 58%.

За середніми значеннями<sup>7</sup> стереотипів у галузях педагогічної діяльності двох різнорівневих стереотипних груп ми побудували профілі та представили їх на рис. 1.



Рис. 1. Стереотипні профілі різнорівневих груп педагогів

В загальній картині педагогічного професійного уявлення в обох різнорівневих групах найнижчою є річище стереотипів стосовно дітей (середнє значення для групи з високими стереотипами — 17,46, а для тих, у кого низький та помірний стереотип, складає 13,81). Як бачимо, ця педагогічна реальність вирізняється найнижчим середнім значенням стереотипів, порівняно із іншими, що може означати нижчий рівень упередженості (інтенсивності) педагогів стосовно дітей, вказувати на їх приналежність до 2-го рівня, соціального, найбільш технологічно відпрацьованого, який знаходиться під впливом соціальних реальних ситуацій, оскільки такі стереотипи найбільше підлягають усвідомленню

<sup>8</sup> Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Н. С. Речкин. — Ростов н/Д, 2006. — 334 с. — С. 113–114.

<sup>7</sup> Наследов А. Д. Математические методы в психологии: учеб. пособие / А. Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2004. — 232 с.

змінюванням<sup>8</sup>. Очевидним є й те, що середні значення стереотипів в різнорівневих групах мають лінійну залежність, що свідчить про наявність причинно-наслідкового зв'язку між цими ознаками.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Отже, за результатами експерименту ми помітили:

- сутнісний зміст педагогічних стереотипів передбачає рух у свідомості педагогів, що проявляється у їхніх відповідях – висловлюваннях вчителів та вказує на їх «перехідний характер», зміну загального контексту педагогічного мислення;
- одноманітність (ступінь збігу) стереотипних відповідей під час проведеного контент-аналізу ми охарактеризували за критеріями направленості: традиційні (стереотипи трансляційної педагогіки) та інноваційні (або сучасні) – з ознаками «перехідних характеристик»;
- відповіді вчителів, які мають високий ступінь збігу, представлені у розрізі різних парадигмальних поглядів і свідчать про їх симбіотичну взаємодію<sup>8</sup>, з погляду екофасилітації<sup>3; 4; 5; 6</sup> є інтеграцією педагогічної реальності, де наявні педагогічні парадигми демонструють загальний контекст педагогічного процесу та, стикаючись одна з одною, трансформують педагогічні стереотипи;
- можна стверджувати, що стереотипи трансляційної педагогіки, які побудовано на принципах домінантності, направлено на реалізацію програми через ЗУНи, задоволення вимог керівництва і контрольних інстанцій, поступово змінюються та набувають «перехідних характеристик», трансформуються у гуманістичне русло;
- інноваційні (сучасні) педагогічні уявлення мають у своїй основі принципи прийняття, розуміння особистості, співпраці та спрямовані на розвиток.
- загальна картина педагогічного професійного уявлення в обох різнорівневих стереотипних групах відзначається найнижчими середніми значеннями в річищі стереотипів стосовно дітей, є найбільш технологічно відпрацьованою, знаходиться під впливом соціальних реальних ситуацій, підлягає усвідомленим змінюванням.

Далі під час нашого аналізу ми будемо досліджувати взаємозв'язки між педагогічними стереотипами та професійними компетенціями вчителів, їхніми особистісними комунікативними та регулятивними характеристиками.

---

<sup>8</sup> Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Н. С. Речкин. — Ростов н/Д, 2006. — 334 с. — С. 32; 108; 140.

<sup>3</sup> Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.

<sup>4</sup> Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. Спец. вып. — 2008. — № 14. — С. 95–104.

<sup>5</sup> Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. — 2008. — Вып. 4. — С. 1–14.

<sup>6</sup> Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. — К., 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).

### Список використаних джерел

1. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Бучилова. — Череповец, 2002. — 204 с.
2. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : монография / И. А. Бучилова. — Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. — 86 с.
3. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.
4. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. Спец. вып. — 2008. — № 14. — С. 95–104.
5. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. — 2008. — Вып. 4. — С. 1–14.
6. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. — К., 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).
7. Наследов А. Д. Математические методы в психологии: учеб. пособие / А. Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2004. — 232 с.
8. Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах: на примере систем школьного образования : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Н. С. Речкин. — Ростов н/Д, 2006. — 334 с.



**Oksana Davydova**

**EMPIRIC RESEARCH OF STEREOTYPES  
IN PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS**

The article describes intermediate results of empiric research of stereotypes in pedagogical activity of teachers. The compositional characteristics of sampled teacher selection due to gender indication and due to their work experience at the position is described. Within the methodic apparatus of our research the cognitive component of the measured phenomenon is extracted and special features of pedagogical stereotypes are analyzed within the aspect of functional and structure-psychological characteristics like thoroughness, monotonousness, directedness, intensiveness; and they were researched within four areas of pedagogical reality: «attitude to pedagogical profession», «attitude to children», «attitude to parents», «attitude to methods of upbringing and teaching». Empiric data is processed with the methods of content analysis, their comparison analysis is run and the indications of relative intensiveness within the area of pedagogical reality are generalized. During the performed content analysis it was proven that comprehensive meaning of pedagogical stereotypes reflects not only negative contents of the stereotypes, but it also predicts moves in the consciousness of the pedagogues, shows their 'intermediate character', changing of total context of pedagogical thinking. Stereotypes of transmitted pedagogics change and obtain 'intermediate characteristics', are slowly transferred to the past by the system, transforming into humanistic direction. Instead, innovational (modern) pedagogic ideas have the principles of acceptance, understanding the personality, cooperation as their basis and are directed to development. The limits of the performed analysis also allowed us to form out basic groups of pedagogues due to the levels of pedagogical stereotypes and extract special features of their functioning. the further analysis is going to be directed at researching the mutual communications between the pedagogical stereotypes and professional competences of the teachers, their personal communication and regulation characteristics.

**Заславська Світлана Ігнатівна,**  
кандидат технічних наук, доцент,  
заступник директора з навчальної роботи  
Білоцерківського інституту неперервної професійної  
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** Розкрито питання інноваційної діяльності педагога та її ролі у модернізації освітньої системи. Показано результати дослідження, що виконуються у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти стосовно готовності педагога професійного навчального закладу до інноваційної діяльності. Визначено шляхи подальшого коригування навчальних планів та програм для курсового підвищення кваліфікації педагогів.

**Ключові слова:** інноваційна діяльність педагога, професійні здібності педагога, ознаки готовності.

**Заславская Светлана Игнатьевна**

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** Раскрыты вопросы инновационной деятельности педагога и его роли в модернизации образовательной системы. Показаны результаты исследования, выполняемые в Белоцерковском институте непрерывного профессионального образования относительно готовности педагога профессионального учебного заведения к инновационной деятельности. Определены пути дальнейшей корректировки учебных планов и программ для курсового повышения квалификации педагогов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность педагога, профессиональные способности педагога, признаки готовности.

**Svitlana Zaslavska**

## **INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHER A PROFESSIONAL SCHOOL**

**Abstract.** The questions of teacher's innovation activity and its role in the modernization of education system are discovered. The results of the research performed in Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education as for the readiness of the teacher of professional educational institution to innovative activity are shown. The ways of further adjustment of curricula and programs for course training of teachers are identified.

**Keywords:** innovative activity of teacher, professional abilities of teacher, signs of readiness.

### **Постановка проблеми**

ЮНЕСКО визначає інновації як спробу змінити систему освіти, свідомо і

навмисно поліпшити нинішню систему.

Освіта в Україні на шляху євроінтеграції потребує нововведень, творцем яких може бути педагог-новатор.

Інноваційна діяльність педагога професійної школи сприяє професійному самовдосконаленню та зростанню його професійної компетентності і, як наслідок, створює умови для підвищення рівня підготовки робітничих кадрів у ПНЗ, що є одним із шляхів економічного зростання України. Готовність педагога до інноваційної діяльності передусім пов'язана з його професійними здібностями, які слід формувати та розвивати.

**Актуальність проблеми дослідження.** За думкою академіка В. Кременя, процес модернізації освіти потребує низки основних завдань, серед яких на першому місці є проблема «забезпечення формування інноваційної людини – людини із новим типом мислення, інноваційною культурою та здатністю до інноваційного типу діяльності»<sup>5</sup>.

Інноваційна діяльність педагога – це діяльність, яка заснована на осмисленні свого власного практичного досвіду через порівняння з передовим педагогічним досвідом, науковими дослідженнями у відповідному напрямі. При цьому сучасному педагогу необхідна здатність виявляти актуальні проблеми освіти, знаходити і реалізувати ефективні способи їх вирішення.

Головна мета освітньої інноваційної діяльності – розвиток педагога як творчої особистості, перемикання його діяльності з репродуктивного типу на пошуковий, у становленні його як розробника інноваційних методик та їх реалізації у навчально-виховному процесі освітніх закладів. Характер інноваційної діяльності педагога залежить і від наявних у конкретному навчальному закладі умов, насамперед – від рівня його особистісної готовності до цієї діяльності.

Підготовка педагога до інноваційної діяльності повинна починатися у навчальному закладі й удосконалюватись у процесі післядипломної педагогічної освіти: формальної, неформальної, інформальної й самоосвітньої.

В основу навчального процесу в закладах післядипломної освіти слід покласти формування (удосконалення) професійних здібностей педагога до здійснення інноваційної діяльності за рахунок застосування інноваційних форм і методів навчання дорослих.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Сучасна освіта все більше набуває інноваційного характеру, що потребує професіоналів у галузі освіти, здатних до інноваційного мислення. Інноваціям в освіті присвячено фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених (І. Дичківська, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Кремень, В. Паламарчук, О. Попова, Л. Пуховська, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Туласевич, М. Галтон та ін.).

Загальні й специфічні особливості інноваційної діяльності як творчої розглянуто у працях Ф. Гоноболіна, В. Загвязінського, А. Маркової, Н. Юсуфбекової

---

<sup>5</sup> Кремень В. Ті, хто відкликаються на зміни НАПН України у 2015 р. та завдання на 2016 р. / В. Кремень // Управління освітою. — 2016. — № 5. — С. 39–43.

та ін. З погляду вивчення педагогічних здобутків і поширення передового досвіду інноваційна діяльність вчителя досліджувалася Ю. Бабанським, М. Поташником. Особливості інноваційних явищ у сучасній системі освіти розкрито в наукових працях М. Бургіна, М. Кларіна, С. Полякова, Л. Подимової, А. Хутірського.

Інноваційна діяльність як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику представлена в працях Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлової.

Реалізація творчого потенціалу особистості педагога пов'язана з механізмами внутрішньої активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів та проявом креативності. Від багатого творчого потенціалу залежить рівень креативної самореалізації та саморозвитку.

Серед численних критеріїв креативності можна виділити такі: оригінальність, гнучкість, чутливість до проблем, самостійність, незалежність, відкритість, спонтанність<sup>9</sup>.

Визначено сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. Системно-творчим серед них є креативний компонент<sup>6</sup>.

І. Козакевич виділяє фактори інноваційного потенціалу вчителя<sup>4</sup>:

- творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї;
- професійна установка на досягнення пріоритетних завдань освіти;
- вміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці.

Інноваційною педагогічною діяльністю займається багато творчих вчителів, серед яких умовно можна виокремити три групи: вчителі-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків; вчителі-модернізатори, які вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату; вчителі-професіонали, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи<sup>1</sup>.

Отже, суспільство потребує педагогічних фахівців нового типу, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, ухвалювати правильні рішення, продукувати принципово нові ідеї у різних педагогічних напрямках.

Сучасний учитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, переорієнтації власного мислення, усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної діяльності<sup>7</sup>.

---

<sup>9</sup> Сластенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подимова // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — С. 42–49.

<sup>6</sup> Матвієнко Р. О. Інноваційна педагогічна діяльність у сучасній системі освіти [електронний ресурс] / Р. О. Матвієнко, Ю. В. Коломієць. — Режим доступу : [rusnauka.com/14 ENXX/2009/Pedagogica/45755.doc.htm](http://rusnauka.com/14_ENXX/2009/Pedagogica/45755.doc.htm)

<sup>4</sup> Козакевич І. В. Проектування готовності вчителя до інноваційної діяльності / І. В. Козакевич [електронний ресурс]. — Режим доступу : [teacherjournal.in.ua/fakhovi\\_napryami/dlya\\_zavcha](http://teacherjournal.in.ua/fakhovi_napryami/dlya_zavcha) // 1243 Учительський журнал online 08.09.2015.

<sup>1</sup> Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / І. М. Дичківська. — К. — Вінниця, 2003. — Ч. 3. — С. 327–331.

<sup>7</sup> Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2013. — № 7(33). — С. 154–161.

Педагог із застарілими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю<sup>2</sup>.

Гальмом для інноваційного розвитку освіти є неготовність багатьох педагогів та керівників до інноваційної діяльності, сприйняття та застосування інновацій<sup>8</sup>.

### **Виклад основного матеріалу**

Аналіз літературних джерел показав, що однією з найважливіших якостей педагога, умов успішності його, як професіонала, є готовність до інноваційної діяльності.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти проводяться дослідження шляхів формування професійних здібностей педагога до виконання інноваційної діяльності. Модель інноваційної діяльності педагога нами досліджувалася в аксіологічному аспекті з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей педагога<sup>3</sup>. Анкета самооцінки педагогом інноваційної діяльності включала чотири напрями:

- 1) мотиваційно-творча спрямованість особистості;
- 2) креативність;
- 3) професійні здібності до інноваційної діяльності;
- 4) індивідуальні особливості педагога.

Факторно-критеріальна модель оцінки готовності педагогів ПНЗ до інноваційної діяльності показала, що найвагоміший фактор – професійні здібності педагога до виконання інноваційної діяльності.

Анкетування проводилося серед педагогів ПНЗ Київської області. В подальшому географію респондентів було розширено. Проанкетовано 190 педагогічних працівників з ПНЗ Житомирської, Київської, Одеської, Сумської областей.

Характеристика респондентів:

- викладачі – 50 осіб (26%), майстри – 140 осіб (74%);
- чоловіки – 86 осіб (45%), жінки – 104 особи (55%);
- мають вищу освіту – 112 осіб (59%);
- середню технічну – 78 осіб (41%);
- вік до 30 років – 17 осіб (9%), 30–50 років – 102 особи (54%), більше ніж 50 років – 71 особа (37%);
- стаж роботи в ПНЗ на посаді: до 5 років – 50 осіб (26%), 5–10 років – 39 осіб (20%), 10–20 років – 57 осіб (30%), більше ніж 20 років – 44 особи (24%).

---

<sup>2</sup> Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності / Ю. Завалевський // Педагогічний дискурс. — 2014. — № 17. — С. 63–69.

<sup>8</sup> Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2001. — № 4. — С. 61–69.

<sup>3</sup> Заславська С. І. Шляхи вдосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти / С. І. Заславська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — № 15(28). — С. 63–73.

На питання: «Ви впевнені, що інтерес до інновацій у педагогічній діяльності для Вас стійко привабливий?» — «так» відповіли 98 осіб (52%).

Водночас на питання: «Скільки разів у минулому навчальному році Ви намагалися застосувати які-небудь новинки у своїй роботі?» — отримали таку картину:

- 1–2 рази – 22 особи (23%);
- 3–5 разів – 42 особи (43%);
- 6–10 разів – 29 осіб (30%);
- більше ніж 10 разів – 4 особи (4%).

Дані анкетування свідчать про те, що інноваційна діяльність для педагогів не є вкрай необхідною. Пояснення цьому дав аналіз відповідей на питання: «Підкресліть три основні причини, які гальмують впровадження у масову практику нових педагогічних ідей, підходів і прийомів роботи».

Виявлено такі причини:

- 1) відсутність матеріального заохочення;
- 2) недоліки часу і сил для створення й застосування педагогічних нововведень;
- 3) відсутність інформації про інноваційні педагогічні та новітні виробничі технології.

Чим же приваблива інноваційна діяльність для педагогів?

На рис. 1 представлено результати анкетування.

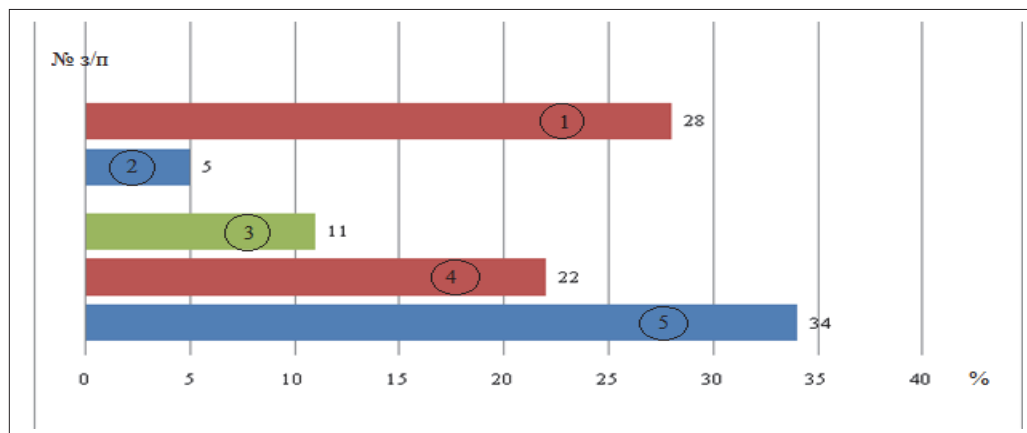


Рис. 1. Аргументи до інноваційної діяльності педагога

1. Повніше реалізуємо свій досвід, здібності; зростає самоповага (28%).
2. Приємна підтримка з боку адміністрації (5%).
3. Зростає авторитет серед учнів, батьків, колег (11%).
4. Цікаво створити щось своє, краще ніж було (22%).
5. Підвищується інтерес учнів до навчання (34%).

Як свідчать дані рис. 1, найвагомим аргументом у педагогів для інноваційної діяльності є підвищення інтересу учнів до навчання.

Водночас, на думку педагогів, гальмом під час створення або застосування нового виявлено таке:

- нові ідеї важко практично реалізувати (36%);
- немає компенсації за новаторські зусилля (23%);
- немає впевненості, що нове принесе практичну користь (19%);
- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно (14%);
- не вистачає волі довести нове до досконалості, тому часто починаєш і кидаєш (8%).

Виходячи з вищевказаного, для активізації інноваційної діяльності слід створювати відповідні умови для педагогів.

Під час анкетування ми з'ясовували, які нові педагогічні технології могли б застосувати педагоги при сприятливих умовах.

Отримані результати представлено на гістограмі (рис. 2).

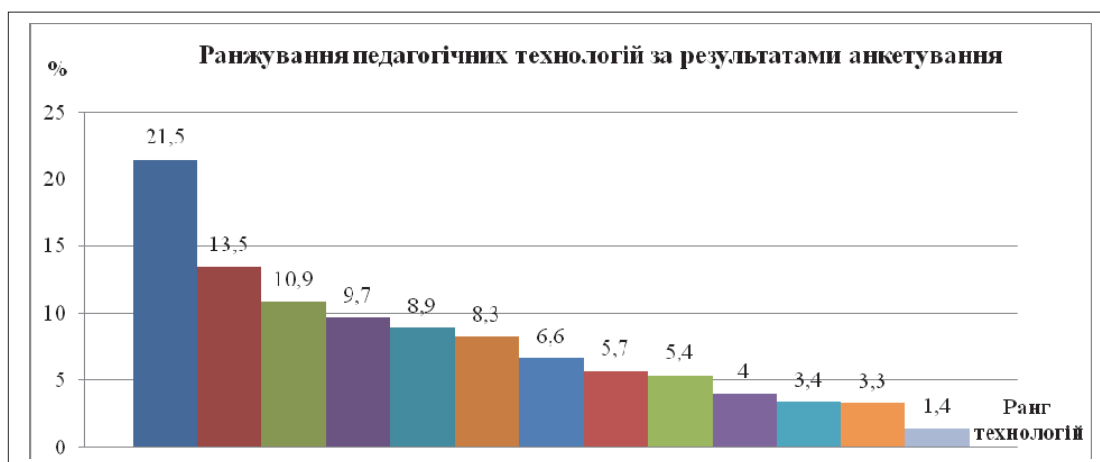


Рис. 2. Ранжування педагогічних технологій за результатами анкетування

1. Ігрові технології (21,5%).
2. Технології індивідуального навчання (13,5%).
3. Технології проблемного навчання (10,9%).
4. Інформаційно-комунікативні технології (9,7%).
5. Технології проектного навчання (8,9%).
6. Технології повного засвоєння знань, умінь, навичок (8,3%).
7. Технології розв'язання творчих і винахідницьких завдань (6,6%).
8. Технології диференційованого навчання (5,7%).
9. Моделювання професійної діяльності (5,4%).
10. Кейс-технології (4,0%).
11. Технології модульного навчання (3,4%).
12. Технологія знаково-контекстного навчання (3,3%).
13. Фреймова технологія (1,4%).

Відповідно до даних гістограми, викладачі віддають перевагу ігровим технологіям, далі на ранг нижче йде блок технологій:

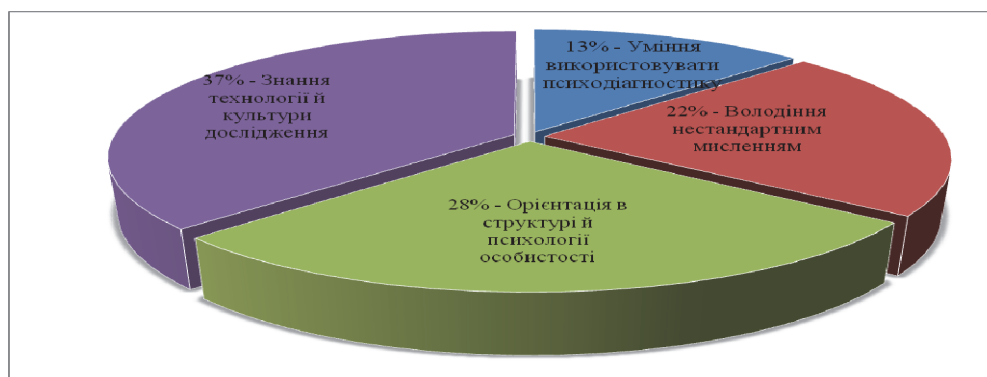
- індивідуального навчання;
- проблемного навчання;
- інформаційно-комунікативного навчання;

- проектного навчання;
- повного засвоєння знань, умінь, навичок.

Інші технології менше цікавлять педагогів, що, на наш погляд, пов'язане з недостатньою їх обізнаністю.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти.

Ознаки своєї готовності до створення інновацій педагоги оцінили таким чином (рис. 3).



*Рис. 3. Ознаки готовності педагога до створення інновацій*

Відповідно до даних на рис. 3, на перше місце педагоги поставили знання технологій й культури дослідження, на друге – орієнтацію в структурі й психології особистості. Тобто, педагоги розуміють, що для дієвості інновацій їх необхідно розробляти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей конкретної групи учнів.

При анкетуванні ми з'ясовували, якими діагностичними методиками володіють педагоги. Отримали такі результати:

- тестові методики різного типу (29%);
- взаємооцінка (24%);
- застосування самооцінки за результатами діяльності (23%);
- вивчення особистості у спеціально створених ситуаціях (14%);
- експертна оцінка (10%).

Аналіз результатів дослідження визначає шляхи подальшого коригування навчальних планів і програм для курсового підвищення кваліфікації педагогів з метою підготовки їх до активної інноваційної діяльності.

### **Висновки**

Аналіз літературних джерел і практичного досвіду навчальних закладів професійної освіти показує, що інноваційна діяльність педагогів є локомотивом модернізації освіти, переведення її на рейки євроінтеграції. Однак, на жаль, тільки приблизно половина з опитаних педагогів мають стійкий інтерес до інновацій у педагогічній діяльності. Першочергове завдання керівників освітніх установ –



створити необхідні мотиваційно-стимулювальні умови для активізації інноваційної діяльності педагогів. У закладах післядипломної освіти слід застосовувати інтерактивні методи з метою формування у педагогів готовності до інноваційної діяльності.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Проведення досліджень та розроблення блочно-модульних навчальних планів і програм з метою акцентування уваги на формуванні (удосконаленні) умінь педагогів з інноваційної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / І. М. Дичківська. — К. — Вінниця, 2003. — Ч. 3. — С. 327–331.
2. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності / Ю. Завалевський // Педагогічний дискурс. — 2014. — № 17. — С. 63–69.
3. Заславська С. І. Шляхи вдосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти / С. І. Заславська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. — № 15(28). — С. 63–73.
4. Козакевич І. В. Проектування готовності вчителя до інноваційної діяльності / І. В. Козакевич [електронний ресурс]. — Режим доступу : [teacherjournal.in/ua/fakhovi\\_napryami/dlya\\_zavcha](http://teacherjournal.in/ua/fakhovi_napryami/dlya_zavcha) // 1243 Учительський журнал on-line 08.09.2015.
5. Кремень В. Ті, хто відкликаються на зміни НАПН України у 2015 р. та завдання на 2016 р. / В. Кремень // Управління освітою. — 2016. — № 5. — С. 39–43.
6. Матвієнко Р. О. Інноваційна педагогічна діяльність у сучасній системі освіти [електронний ресурс] / Р. О. Матвієнко, Ю. В. Коломієць. — Режим доступу : [rusnauka.com/14 ENXX/2009/Pedagogica/45755.doc.htm](http://rusnauka.com/14_ENXX/2009/Pedagogica/45755.doc.htm)
7. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2013. — № 7(33). — С. 154–161.
8. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2001. — № 4. — С. 61–69.
9. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подимова // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 1. — С. 42–49.

**Svitlana Zaslavska**

**INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHER A PROFESSIONAL SCHOOL  
IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE EFFICIENCY  
OF THE EDUCATIONAL SYSTEM**

Innovation activity of teacher helps to improve the current education system. Primarily the readiness of the teacher to innovation activity is connected with his professional abilities. The main goal of innovation activity is teacher development as a creative person and switching it from reproductive activity type to the search.

The research of ways of forming professional skills of teacher to innovation activity is held in Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education. The model of innovation activity of teacher was investigated in axiological aspect considering individual and psychological characteristics of the teacher.

Factorial and criteria evaluation model of readiness of teachers professional educational establishments to innovation activity showed that the most important factor is the professional abilities of teacher to realization of innovation activity.

The next step is analysis of the questionnaire results «Questionnaire is innovation activity». According to received information only 52% of respondents believe that interest to innovations in pedagogical activity is attractive. Three main reasons were discovered that hamper implementation in practice of mass innovation:

- 1) there is no material interest;
- 2) disadvantages of time and effort for creating and using innovations;
- 3) lack of information about innovative pedagogical and production technologies.

The most powerful argument for innovative activity of teacher is increasing interest of pupils to teaching.

Among the innovative educational technologies the most often teachers use gaming technologies.

Teachers in assessing of their readiness to the creation of innovation put the knowledge of technology and culture of research at the first place.

As for the diagnostic methods teachers give preference to test methods of various types.

**Киричук Валерій Олександрович,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології управління Центрального  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАВPROBAДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** *Окреслюється актуальність і суть проектного управління навчально-виховним процесом у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти можливе за умови упровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів системи проектного управління освітнім процесом у взаємодії всіх його учасників.*

**Ключові слова:** *психолого-медико-педагогічне проектування особистісного розвитку учня, психолого-педагогічна діагностика, комплексний аналіз, прогнозування, задачі особистісного розвитку, програмування, планування, корекція, самокорекція.*

**Киричук Валерій Олександрович**

## **ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** *Определяется актуальность и суть проектного управления учебно-воспитательным процессом в системе повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных учебных заведений. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях возможно при условии внедрения в практику работы учебных заведений системы проектного управления образовательным процессом во взаимодействии всех его участников.*

**Ключевые слова:** *психолого-медико-педагогическое проектирование личностного развития ученика, психолого-педагогическая диагностика, комплексный анализ, прогнозирование, задачи личностного развития, программирование, планирование, коррекция, самокоррекция.*

**Valery Kyrichuk**

## **FEATURES OF IMPLEMENTATION OF PROJECT MANAGEMENT OF EDUCATION PROCESS FOR POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Abstract.** *It was shown the relevance of project management in educational process in-service training for teaching staff of secondary schools. It is noted that the*

*efficiency of teaching – educational process in establishments of education is possible in the implementation in practice of project management system to improve the educational process of interaction of all participants.*

**Key words:** *psychological-medical-pedagogical design of pupil personal development, psychological and pedagogical diagnostics, comprehensive analysis, forecasting, problems of personal development, programming, planning, correction, self-correction.*

### **Постановка проблеми**

**Актуальність проблеми дослідження.** Досвід управління навчально-виховною роботою в загальноосвітніх навчальних закладах вказує на необхідність розвитку специфічного рівня в психолого-педагогічній практиці – рівня проектування науково-педагогічних і психологічних знань на реальні проблеми, які існують в сучасній системі управління освітніми закладами. Це вимагає використання наукових здобутків у розроблюваних нових психолого-педагогічних технологіях практичної спрямованості через спільну пошукову роботу науковців і практиків.

Дослідження проектного управління освітнім процесом засобами педагогічного проектування особистісного розвитку вихованців визначено спрямованістю навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах України на принципах гуманістичної педагогіки співробітництва, партнерства, співтворчості. Це передбачає поетапний перехід від навчально-дисциплінарної моделі організації педагогічного процесу до моделі особистісно розвивальної, за якої кожна особистість учня розглядається як творча індивідуальність.

Особистісно розвивальний підхід потребує нових теоретичних досліджень і створення інноваційних психолого-педагогічних технологій і цілісних систем, що забезпечать повноцінний розвиток кожної особистості вихованця стосовно реалізації мети національного виховання та соціально-культурного розвитку особистості учня.

Актуальною залишається проблема цілеспрямованого, усвідомленого підходу до визначення виховної стратегії й тактики, реалізація яких можлива за умови входження національної системи освіти до європейського соціально-культурного простору через збагачення традиційних та інноваційних моделей організації навчально-виховного процесу.

Одним з важливих завдань підвищення ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є підготовка педагогічних працівників до діяльності в умовах упровадження в практику роботи нових інформаційних освітніх технологій на засадах проектування особистісного розвитку учня, які можуть здійснюватися в системі післядипломної педагогічної освіти через низку спекурсів.

Одним із кроків на шляху до розв'язання цього завдання є організація та проведення спецкурсу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників за темою: «Проектування та супровід особистісного розвитку учня».

## Аналіз основних досліджень та публікацій

Проектування в освітній теорії й практиці набуває сьогодні інтегрального загальнокультурного статусу. В науці проект починає конкурувати з теорією. Саме проект, разом із теоретичними концепціями, стає найважливішою формою організації наукового знання та його зв'язку з практикою. Якщо наукова теорія — це універсальна форма теоретичного освоєння світу, то проект — така ж форма його конструювання<sup>15</sup>.

Проектування в загальному розумінні — це науково обґрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану наявного проекту — прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення.

Проектувати — означає творити, добувати щось нове. Проектування — це мистецтво наближення кращого майбутнього. На початку третього тисячоліття стає очевидним, що наше майбутнє є предметом не зазирання, а побудування, бо воно не приходить, а проектується<sup>9</sup>.

Донедавна проектування пов'язувалося переважно з інженерною діяльністю в галузі приладобудування, архітектури тощо. Нині уявлення про суть проектування, сферу його застосування істотно змінилося.

Проектування розглядається як особливий вид діяльності, що охоплює всі сфери суспільної діяльності. Так, наприклад, Г. Антонюк розглядає проектування як можливість спрямувати соціальні процеси та явища<sup>1</sup>.

Ж. Тощенко наголошує, що проектування соціального процесу або явища не повинно обмежуватися тільки визнанням такої можливості; проекти необхідно перетворювати в дійсність, реалізувати їх у процесі соціального розвитку особистості<sup>20</sup>.

О. Коберник характеризує процес проектування як визначення діяльності педагога й учня у їхній взаємодії, тобто проектування особистісної розвивальної взаємодії. Він виділяє три типи проектів: соціальний, психолого-педагогічний, особистісний<sup>15</sup>.

У більшості випадків любий процес проектування має технологічний характер, тому у процесі проектування використовуються сучасні психолого-педагогічні технології.

Основний сенс застосування психолого-педагогічних технологій у системі освіти — це внесення соціальних змін у зміст і напрями розвитку особистості, реформування індивідуальності кожного учня.

---

<sup>15</sup> Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект / О. М. Коберник // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 4.

<sup>9</sup> Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особистості: сутність, функції, педагогічне стимулювання / О. В. Киричук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України ; Академія пед. наук України. — Х. : ОВС, 2002. — Ч. 1. — 640 с. — С. 527–537.

<sup>1</sup> Антонюк О. В. Проектирование. Некоторые методические аспекты / О. В. Антонюк. — Минск, 1987.

<sup>20</sup> Тощенко Ж. Т. Социология: общий курс: учеб. пособие / Ж. Т. Тощенко. — М. : ЮРАЙТ, 2001. — 527 с.

Психолого-педагогічна технологія – це послідовний і безперервний рух, взаємозв'язок освітніх компонентів, етапів навчально-виховного процесу і дій його учасників.

**Метою** статті є висвітлення особливостей соціально-психологічного розвитку особистості учня загальноосвітнього навчального закладу, в умовах проектного управління освітнім процесом.

### **Виклад основного матеріалу**

В основу інформаційно-методичних матеріалів спецкурсу покладено авторські розробки психолого-педагогічних технологій, що комп'ютерезовані в діагностично проектувальному комплексі «Універсал-онлайн» та результати експериментальних емпіричних досліджень, що проводились протягом шістнадцяти років в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Для ознайомлення слухачів спецкурс розрахований на 18 годин.

У результаті опанування змісту цього спецкурсу слухачі – керівники загальноосвітніх навчальних закладів – отримають знання щодо змісту, складових, інноваційної системи проектування та супроводу розвитку особистості учня, розвинути вміння аналізувати результати комплексної діагностики учасників навчально-виховного процесу, навчатися проектувати зміст навчально-виховного процесу на основі реалізації задач особистісного розвитку учнів тощо.

В основу першого міні-модуля спецкурсу покладено теоретико-практичний аналіз обґрунтування основної ідеї особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання в працях сучасних українських і зарубіжних вчених, що формулюють головні положення про психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу.

Аналізуються також різні підходи до процесу проектування, як педагогічного явища, розкривається суть розуміння самого терміна «проектування» та практика використання сучасних інформаційних технологій з цього питання в системі освіти.

Технології психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учня – це складна багаторівнева система, що містить сукупність освітніх компонентів, які тісно взаємопов'язані між собою і розкривають послідовність і характер взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів, батьків).

Ця цілісна навчально-виховна система включає в себе дев'ять взаємодоповнювальних наукомістких технологій: комплексну психолого-педагогічну діагностику; системно-кореляційний аналіз і прогнозування особистісного розвитку учня; конструювання задач особистісного розвитку учнів; програмування навчальних і навчально-виховних програм з предметно орієнтованим змістом, моделювання сюжетної лінії проектів з проблемно-цільовим змістом, планування реалізації навчально-виховних проектів з особистісно орієнтованим змістом, творення сценаріїв уроків і виховних заходів з особистісно розвивальним змістом, реалізація особистісно розвивального змісту, моніторинг особистісного розвитку учнів.

З метою розуміння суті процесу управління проектуванням особистісного розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів слухачам під час вивчення першого міні-модуля спецкурсу пропонується до розгляду основні завдання, що витікають з цілісної структурно-компонентної моделі системи проектного управління освітнім процесом, до якого відносяться:

- забезпечення соціального передбачення, дослідження і розв'язання актуальних проблем кожної особистості, тобто, забезпечення оптимальних умов для ефективної організації цілеспрямованого конструктивного розвитку особистості учня;
- організація енергоінформаційного простору: природного, предметного, соціокультурного (у склад якого входять: сім'я, класний колектив /група/, педагогічний колектив, референтні групи (поза навчальним закладом), засоби масової інформації (радіо, телебачення, інтернет тощо);
- включення кожного учня у систему різноманітних видів діяльності, (зокрема, у дозвільно-ігрову, фізично-оздоровчу, художньо-образотворчу, предметно-перетворювальну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну, громадсько-корисну, національно-громадянську, духовно-катарсичну);
- регулювання й корекція спілкування за результатами координатно-соціограмного аналізу класного колективу у процесі розгортання основних видів діяльності, стимулювання вчинкової активності вихованців – вчинку істини (що передбачає, передусім, самовивільнення людини з кайданів буденності, ситуативності), краси і добра (що є відтворенням істинного й прекрасного), екзистенценції (намагання власними зусиллями гармонізувати, внутрішньо поєднати між собою істину, красу й добро), самопізнання (що передбачає з'ясування своєї справжньої природи, а також реальних потенцій самовираження, самоствердження, саморозвитку);
- корекція індивідуальних внутрішніх чи зовнішніх проблем, що пов'язані з фізичним, психічним, соціальним і духовним здоров'ям особистості учня, успішним просуванням у навчанні, у прийнятті шкільних правил, норм, ефективною діловою та міжсуб'єктною комунікацією, самопізнанням, самооцінкою, самовизначенням та самореалізацією особистості тощо.

У другому міні-модулі спецкурсу зазначається, що проектування особистісного розвитку учня в загальноосвітньому навчальному закладі можливе лише за умови проведення комплексної психолого-медико-педагогічної діагностики, системного та кореляційного аналізу результатів опитування всіх учасників навчально-виховного процесу та проектування особистісно розвивального змісту.

Комплексну психолого-педагогічну діагностику необхідно проводити систематично в системі моніторингу особистісного розвитку учнів та педагогів бажано не менше ніж два рази протягом навчального року.

Діагностичні зрізи доцільно проводити в травні і грудні, що дає можливість відслідковувати в динаміці розвиток кожного суб'єкта педагогічного управління, порівнювати його з прогнозованими закономірностями розвитку окремих груп

учнів в класних і педагогічному колективах.

Предметом комплексної психолого-педагогічної діагностики учня є: фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості.

*Фізичний розвиток.* Кількісні та якісні зміни у розвитку форм і функцій організму таких фізичних якостей, як: рухливість, стійкість, спритність, гнучкість, витривалість, швидкість; розвиток органів чуття; сформованість санітарно-гігієнічних умінь і навичок; потреба у здоровому способі життя. У практиці діагностика фізичного розвитку проводиться медпрацівниками, класними керівниками, адміністрацією навчального закладу разом з учителем фізичного виховання на підставі щорічних медичних оглядів учнів.

*Психічний розвиток.* Діагностика вищих психічних функцій (мислення, пам'ять, мова, увага), особливостей темпераменту; можливих проблем у розумовому, інтелектуальному розвитку. У практиці діагностування важливими показниками є рівень саморегуляції, емоційно-вольова сфера, відхилення при психопатіях і акцентуаціях характеру. Діагностику психологічного розвитку здійснює соціально-психологічна служба навчального закладу, використовуючи комплекс методик спеціально підібраних для проведення комплексного цільового дослідження.

*Соціальний розвиток.* Рівень розвитку потреби у визнанні (як найважливішого показника соціального розвитку), направленість особистості в міжсуб'єктній взаємодії; рівень соціально-психологічної адаптованості у навчально-виховному колективі; розвиток контактності, емоційної експансивності, пристосованості до самотійного життя; розвиток почуття відповідальності; рівень емпатії; рівень сформованості уміння сприймати, розуміти погляди інших. Основним показником соціального розвитку є динаміка соціальної активності у різних видах діяльності, зокрема у сфері спілкування.

*Духовний розвиток.* Зміст і сформованість ціннісних пріоритетів особистості у сфері діяльності та життєвих планів; пізнання міжособистісного спілкування, рівень самоактуалізації, загальнолюдські й культурно-національні цінності. Важливими показниками духовного розвитку є динаміка рівня самосприйняття, самооцінки, самореалізації. Основним ключем визначення динаміки духовного розвитку у нашому дослідженні є надбання власного «Я» учня. Саме на основі утворення «афективних комплексів» діє механізм формування ціннісно-сміслових життєвих диспозицій<sup>9</sup>. Доступна та зручна у діагностиці духовного розвитку особистості учня модифікована методика «Ціннісні пріоритети» С. Тищенко.

У третьому міні-модулі спецкурсу слухачі ознайомлюються з технологією системно-кореляційного аналізу та прогнозування.

---

<sup>9</sup> Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особистості: сутність, функції, педагогічне стимулювання / О. В. Киричук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України ; Академія пед. наук України. — Х. : ОВС, 2002. — Ч. 1. — 640 с. — С. 527–537.



Системно-кореляційний аналіз здійснюється психологічною службою навчального закладу за основними сферами розвитку особистості учня (фізичним, психічним, соціальним та духовним).

При системно-кореляційному аналізі доцільно зі слухачами на першому етапі проаналізувати вплив фізичного розвитку особистості учня на інші сфери особистісного розвитку. Під час аналізу фізичного розвитку особливу увагу необхідно звернути на тих учнів, діагноз яких має значний вплив на психічний та соціальний розвиток вихованців.

На другому етапі аналізується психічний та соціальний розвиток особистості учня, на третьому – духовний.

Результати системного та кореляційного аналізу за чотирма сферами особистісного розвитку дають можливість визначити основні проблеми та потенційні можливості як конкретного вихованця, так і учнів у класних колективах, для цього треба систематизувати їх на індивідуальні, групові, колективні, масові.

Доцільно також у третьому модулі спецкурсу навчити слухачів з'ясовувати передбачувані проблеми, прогнозувати розвиток особистості учня, конструювати стратегічні завдання освітнього закладу та тактичні задачі особистісного розвитку вихованців у класних колективах.

Прогнозувати особистісний розвиток учня на цьому етапі можна без урахування можливої цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи із суб'єктами навчально-виховного процесу. Необхідно також керівнику освітнього закладу на цьому етапі заняття усвідомити, що в закладах освіти, де навчально-виховна робота проводиться традиційно без комплексної діагностики і аналізу, попередній прогноз в основному деструктивного розвитку більшості учнів підтверджується в подальших психолого-педагогічних зрізах.

Аналіз результатів прогнозування особистісного розвитку учнів класного колективу допомагає визначити не тільки динаміку розвитку конкретної особистості (конструктивний, деструктивний), а й виявити основні причини проблем і потенційні можливості кожного вихованця, в малих соціальних груп, класних колективах, більшості учнів навчального закладу.

У четвертому міні-модулі спецкурсу пояснюється, що на основі аналізу виявлених проблем і потенційних можливостей розвитку особистості учнів здійснюється цілепокладання, а саме конструювання завдань навчального закладу та психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів в класних колективах.

Керівникам закладів освіти слід зрозуміти, що конкретні завдання навчального закладу та, передусім, тактичні і стратегічні задачі особистісного розвитку учнів, усвідомлені педагогічними працівниками, виключають з педагогічної практики випадковість та стихійність.

Щоб більше зрозуміти відмінність термінів «завдання» і «задача» нагадуємо слухачам, що завдання – це об'єктивна ситуація діяльності, що задається зовні. Наприклад: завдання, поставлені у нормативних документах Міністерства освіти і

науки України, або завдання, визначені автором навчальної чи виховної програми тощо.

На відміну від завдань, задача розглядається як психологічне відображення об'єктивної ситуації, що виконує функції психолого-педагогічного регулятора діяльності.

Розрізняють стратегічні і тактичні навчально-виховні завдання та задачі. Задачі є ланцюжком конкретних завдань, об'єднаних конкретними цілями.

Розглядають два типи психолого-педагогічних задач, що розрізняються за місцем у навчально-виховному процесі:

- задачі, які виховують, їх розв'язують вихованці, тобто ті, за допомогою яких здійснюється їхня навчально-виховна діяльність (самостійна діяльність). Отже, самостійне розв'язання вихованцями певних задач приводить особистість до самокорекції, саморозвитку тощо.

- психолого-педагогічні задачі, які розв'язує педагог або психолог, тобто задачі, які управляють процесом розвитку особистості учня.

Психолого-педагогічні задачі є також стратегічні і тактичні.

Стратегічні задачі мають за мету: внести суттєвий вплив на розвиток суб'єкта виховання, досягнення певного педагогічного ідеалу протягом тривалого часу.

Тактична психолого-педагогічна задача – це задача, яка має на меті формування необхідних якостей вихованця безпосередньо в конкретній, спеціально для цього організованій діяльності.

У системі проектного управління освітнім процесом завдання навчального закладу й задачі особистісного розвитку учнів конструюються на основі конкретних визначених проблем й потенційних можливостей вихованців у класних колективах, за результатами психолого-педагогічної діагностики й аналізу усіх учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, завдання навчального закладу та психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів у процесі проектування змісту навчально-виховного процесу стають реальними для реалізації у навчально-виховному середовищі освітнього закладу.

При цьому завдання освітнього закладу та психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів тісно взаємопов'язані між собою. Це досягається за рахунок того, що реалізація навчально-виховних завдань навчального закладу проходить через низку стратегічних і тактичних задач особистісного розвитку учнів у класних колективах. Крім того, реалізація задач особистісного розвитку учня проходить поетапно, що забезпечує розв'язання індивідуальних, групових, колективних і масових психолого-педагогічних проблем у класних колективах та освітньому закладі в цілому.

У часовому просторі більшість завдань освітнього закладу ставляться на навчальний рік, психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів у класних колективах визначаються на семестр.

Як показали експериментальні дослідження, конструювання завдань навчального закладу і задач особистісного розвитку учнів найефективніше створювати (конструювати) за допомогою системного і кореляційного аналізу причинно-наслідкових зв'язків за конкретною проблемою або потенційною можливістю. Саме причинно-наслідковий психолого-педагогічний пошук найімовірніших причин проблем або потенційних можливостей дає змогу в технології конструювання завдань і задач визначати найефективніші шляхи, форми психолого-педагогічного впливу та методи для ціленаправленого корекційно розвивального процесу.

З метою глибшого розуміння процесу конструювання завдань і задач нагадаємо, що до методів впливу на розвиток особистості відносяться прийоми і засоби.

*Прийом* – це сукупність окремих дій у структурі методу, частіше більш специфічний (менш загальний), який може зустрічатися в процесі застосування різних методів.

*Методи і прийоми* тісно пов'язані між собою і можуть замінювати одне одного в конкретних психолого-педагогічних ситуаціях.

Методи слід відрізнити від засобів, з якими вони також перебувають у тісному зв'язку і застосовуються в єдності.

До засобів навчання й виховання відносяться, з одного боку, різні групи видів діяльності: дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча, навчально-пізнавальна, громадсько-корисна, соціально-комунікативна тощо, а з другого — це сукупність предметів матеріальної і духовної культури, які використовуються в педагогічній роботі (наочні посібники, науково-популярна література, кінофільми, спектаклі тощо).

Якщо метод реалізується тільки через діяльність педагога і учнів, то засіб може діяти і поза ними. Методи навмисне створюються з метою навчання або виховання, тоді як засоби існують незалежно від навчально-виховних систем.

Експериментально-дослідна робота довела, що конструювати на практиці роботи освітнього закладу високоефективні навчально-виховні завдання та психолого-педагогічні задачі особистісного розвитку учнів у класних колективах без спеціально створеної комп'ютерної технології практично неможливо, оскільки навіть при кореляційному аналізі обмеженої кількості проблем і потенційних можливостей можна сконструювати десятки тисяч алгоритмів (варіантів) як завдань навчального закладу, так і задач особистісного розвитку учнів.

Тому процес конструювання завдань освітнього закладу і задач особистісного розвитку учнів відбувається за спеціальною авторською комп'ютерною технологією, що входить у цілісну систему проектного управління освітнім процесом.

В основу технології конструювання завдань і задач покладено принцип проектування проблем і потенційних можливостей<sup>6; 7; 8</sup>.

Процес проектування діагностичних компонентів проходить за чотирма сферами розвитку: фізичною – (F), психічною – (P), соціальною – (S), духовною – (D).

Кожний алгоритм завдання навчального закладу або задачі особистісного розвитку учнів складаються з трьох елементів:

- змістовно-сміслового – (З-С);
- психолого-педагогічного – (П-П);
- методично-засобового – (М-З).

Так, перший елемент «змістовно-смісловий» розкриває суть або зміст навчально-виховного впливу на розвиток особистості для вирішення конкретної проблеми або розвитку потенційної можливості і дає відповідь на питання: «Що робити?» і «З ким?».

Другий елемент «психолого-педагогічний», створюється на основі аналізу причинно-наслідкових зв'язків проблем і потенційних можливостей особистісного розвитку учнів або інших учасників НВП і дає відповідь на питання «Як?». Тобто вказує на найефективніший шлях або форму організації психолого-педагогічного впливу.

Третій елемент є «методично-засобовий», який також конструюється в процесі системного аналізу проблем і потенційних можливостей розвитку учнів з урахуванням як внутрішніх факторів, так і зовнішніх чинників впливу, і дає відповідь на питання «Яким чином?». Тобто вказує на конкретний метод, засіб (прийом), за яким буде проведено психолого-педагогічний вплив.

Процес конструювання конкретних високоефективних завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учнів без створення спеціальної технології є практично не можливий. Адже навіть у проектуванні невеликої кількості показників за критеріями розвитку у тривимірній проекції (3D) можна сконструювати декілька тисяч варіантів на вирішення конкретної проблеми або потенційної можливості. Наприклад, за 74-ма критеріями особистісного розвитку учня конструюються 1440000 варіантів задач.

У процесі збільшення кількості психо-соціальних критеріїв особистісного розвитку для аналізу та конструювання завдань і задач кількість алгоритмів (варіантів) значно збільшується.

Використовуючи інформаційні технології, конструювання завдань освітнього закладу та задач особистісного розвитку учнів проводиться в ДПК

---

<sup>6</sup> Киричук В. О. Управління особистісним розвитком учнів засобами психолого-педагогічного проектування // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. — К. : Геопринт, 2007. — Вип. 6. — 272 с.

<sup>7</sup> Киричук В. О. Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учня // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр. — К. : Ін-т обдарованої дитини, 2008. — Вип. 1. — 286 с.

<sup>8</sup> Киричук В. О. Проектування особистісного розвитку та супроводу обдарованих учнів / В. О. Киричук // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (22–23 верес. 2009 р.). — Ласпі, 2009. — 87 с.

«Універсал» за лічені хвилини. Це дає змогу практичним психологам провадити корекційно розвивальну роботу більш ціленаправлено, а педагогам проектувати особистісно орієнтований зміст НВП, що як результат зводить до мінімуму психолого-педагогічні експромти.

Завдяки створенню цієї авторської технології, яка повністю комп'ютеризована в діагностично-проектувальних комплексах «Універсал-3» (локальна мережа) та «Універсал-онлайн» (інтернет-мережа) відкрилася реальна можливість проектувати особистісно орієнтований та особистісно розвивальний зміст навчально-виховного процесу в освітніх закладах.

У п'ятому міні-модулі спецкурсу пропонуємо розглянути інноваційні технології проектування змісту НВП.

Процес проектування проблемно-цільового, особистісно орієнтованого та особистісно розвивального змісту навчально-виховного процесу на цьому етапі здійснюється за спеціально розробленими технологіями «програмування», «моделювання» та «планування», що також комп'ютеризовані в технологічних модулях вищезазначених комп'ютерних комплексах.

Так, для проектування предметно орієнтованого змісту навчально-виховного процесу на сервері «Універсал-онлайн» знаходяться декілька банків програм і демонстраційних проектів. Ці банки постійно доповнюються новими навчально-виховними програмами і демонстраційними проектами педагоги та практичні психологи, що працюють в цій системі.

Процес моделювання проблемно-цільового змісту в цій технології відбувається за рахунок проектування завдань, визначених авторами програм або демонстраційного проекту, на задачі розвитку учнів конкретного класного колективу, що сконструйовані на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики й аналізу розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу.

На основі предметно орієнтованого змісту найефективніших навчальних програм моделюється сюжетна лінія навчальних проектів для класного колективу за навчальним предметом.

Навчально-виховні та навчальні проекти складаються з двох частин: цілепокладальної та змістовної.

Основними елементами цілепокладальної частини проектів є: вступ (передмова, актуальність), мета, завдання, обладнання, очікувані результати, фінансові затрати тощо.

Компонентами змістовної частини проекту є модулі. У свою чергу, модуль складається з блоків. У свою чергу, блок – з міні-модулів, міні-модуль – з елементів міні-модуля.

У системі кодування проектів перша цифра коду вказує на порядковий номер проекту, друга цифра – на модуль, третя – на міні-модуль, четверта – на елемент міні-модуля.

Функціональним вузлом змістовної частини проекту є модуль.

Особливістю створення змісту модуля навчально-виховного проекту для роботи з класним колективом є процес проектування предметного змісту навчальної чи виховної програми на задачі особистісного розвитку учнів конкретного класного колективу. У створенні змісту сюжетної лінії модуля проекту, наприклад для навчального закладу, важливою є участь усіх учасників навчально-виховного процесу, тобто учнів, педагогів та батьків.

Процес створення особистісно орієнтованого змісту проектів здійснюється в технології «планування», що є невід’ємною частиною певної цілісної системи.

У шостому міні-модулі спецкурсу слухачі ознайомлюються з технологією планування роботи учасників навчально-виховного процесу та технологією створенням сценаріїв з особистісно розвивальним змістом.

Планування – це безперервний процес встановлення або уточнення й конкретизації мети розвитку всієї організації, визначення засобів її досягнення, термінів і послідовності реалізації, розподілу її ресурсів.

Сутність планування полягає у визначенні перспектив, в умінні вибирати такі управлінські дії та заходи, які при найменших витратах часу й засобів забезпечували б виконання конкретних завдань і досягнення поставлених цілей.

Технологія планування роботи навчального закладу в системі проектного управління освітнім процесом відрізняється від традиційної практики планування роботи в навчальних закладах України.

Традиційно зміст планів роботи навчальних закладів та зміст планів інших учасників навчально-виховного процесу (класного керівника, практичного психолога тощо) створюється, як правило, за конкретними напрямками роботи.

При такому (горизонтальному) підході до планування роботи навчального закладу, так і класних керівників та практичних психологів, як показують дослідження, є малоефективними. Адже більшість заходів в таких планах одноразові, тому є, як правило, безсистемними. При такому підході до планування створити ефективну систему роботи на реалізацію конкретних цілей і завдань навчального закладу або класного колективу неможливо.

Вирішенням цієї проблеми є проектно-модульні технології планування роботи (вертикальний підхід). Суть цього підходу полягає у створенні цілісних навчально-виховних систем (модулів), спрямованих на розв’язання конкретних завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учнів у конкретних класних колективах (індивідуальних, групових, колективних).

Технологія планування роботи учасників НВП навчального закладу (адміністрації, класних керівників, вчителів-предметників тощо) у процесі проектування змісту за технологію проектно-модульного планування виступає як попередньо розрахована система дій, що передбачає певний порядок, розподіл у часі та термінах реалізації.

Процес планування роботи освітнього закладу та планування роботи у класних колективах у системі проектування змісту навчально-виховного процесу відрізняються від традиційних підходів до процесу планування тим, що

зміст, методи й організація навчально-виховної діяльності підпорядковуються конкретним завданням навчального закладу, класного колективу та задачам особистісного розвитку кожного учня, що визначені на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики, кількісним і якісним аналізом проблем і потенційних можливостей всіх учасників НВП.

Створити такий план роботи навчального закладу та класних колективів у межах визначених конкретних навчально-виховних завдань навчального закладу та задач особистісного розвитку учнів – це означає створити на рівні особистісного розвитку учнів, а також усіх учасників навчально-виховного процесу навчального закладу оптимальну систему навчальних і корекційно-виховних заходів, у якій методи й організація чітко підпорядковані логіці розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

Особливістю таких планів роботи є повна відсутність одноразових запланованих заходів впливу, що застосовуються у більшості випадків в традиційній практиці.

Суттєвою перевагою також проектно-модульного підходу до планування над традиційним є особистісно зорієнтований зміст планів. При цьому економія часу, що витрачається на створення таких планів, за умови використання комп'ютерного комплексу «Універсал» у десятки разів перевищує традиційні методи.

Як результат, зміст планів роботи навчального закладу і зміст планів діяльності класних керівників, практичних психологів, керівників гуртків тощо тісно взаємопов'язані між собою і утворюють цілісну систему планування роботи освітнього закладу.

У цьому **міні-модулі** спецкурсу розкриваються дві технології цієї системи, це «творення» та «реалізація» особистісно розвивального змісту освітнього процесу.

Головне завдання педагогічних працівників, використовуючи технологію «творення» – це створити особистісно розвивальний зміст навчально-виховного процесу в сценаріях уроків і виховних заходах.

Проектувати особистісно розвивальний зміст — це науково-творчий опис перебігу навчально-виховного процесу в послідовній зміні психолого-педагогічної ситуації розвивальної взаємодії учасників НВП.

Творення особистісно розвивального змісту провадиться у процесі проектування освітніх компонентів: особистісно орієнтованого змісту навчальних і навчально-виховних проектів, задач особистісного розвитку учнів класного колективу та завдань етапів міні-модульності.

Сутність технології «творення» полягає у детальному описі активної розвивальної взаємодії педагога з учнями.

Формування особистісно розвивального змісту роботи відбувається під час створення навчально-виховних сценаріїв у спеціальному технологічному модулі діагностично-проектувального комп'ютерного комплексу (далі ДПК) «Універсал-онлайн».

Як свідчить аналіз результатів моніторингу особистісного розвитку учнів, застосування вищенаведених технологій з використанням ДПК «Універсал-онлайн» в практиці роботи педагогічних колективів значно поліпшує стан фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів і позитивно впливає на духовний особистісний розвиток дітей та молоді шкільного віку.

Якісними характерними відмінностями вказаної інноваційної освітньої системи та її складової частини – ДПК, є: значна економія часу для всіх клієнтів комплексу та фінансових ресурсів (у співвідношенні 1:10, 1:14 у порівнянні з наявними моделями), сучасний рівень, багатокомпонентність, системно-проектний підхід, функціональність, доступність, екологічність педагогічного впливу, орієнтація на кінцевий результат.

### **Висновки**

1. Психолого-медико-педагогічні технології, що використовуються в ДПК «Універсал-онлайн», вперше створені на основі проектування освітніх компонентів та охорони здоров'я в проекціях 3D та 4D, тому не мають аналогів у світовій освітній практиці.

2. Застосування інноваційної цілісної системи проектного управління освітнім процесом в онлайн-режимі суттєво покращить та оптимізує роботу в педагогічних колективах і реалізує основну мету системи освіти: всесторонній розвиток людини, як особистості.

3. Ця освітня система дає можливість педагогічним колективам спільно з родиною учнів, громадськістю й управлінськими структурними підрозділами систем освіти і медицини здійснювати ціленаправлений вплив на розвиток дітей та молоді шкільного віку на рівні персональної взаємодії всіх його учасників.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Упровадження у практику роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти системи проектного управління освітнім процесом оптимізує умови саморозвитку, передусім керівників закладів освіти та практичних психологів, створить умови для проведення реформи в системі освіти України в цілому та дасть можливість:

- передачі в онлайн-режимі бази цих учнів у інші освітні заклади, професійно-технічні та позашкільні навчальні заклади, які зареєстровані на сервері ДПК «Універсал-онлайн»;
- створення за запитом користувачів списків учнів за окремими критеріями, наприклад: соціальні стани, медичні діагнози, стан фізичного розвитку, типи і види обдарованості за конкретно визначеними навчальними закладами району, міста, області, країни тощо;
- проведення моніторингу ефективності і результативності роботи конкретного педагогічного працівника, а також навчального закладу в цілому;
- організацію та проведення моніторингу за результатами аналізу отриманих даних особистісного розвитку учнів за основними критеріями у конкретно визначених районах, містах та областях України;



- доповнення банків навчальних, навчально-виховних програм і демонстраційних проектів на сервері ДПК (інститути післядипломної педагогічної освіти, методичні та управлінські служби всіх рівнів) з метою їх дистанційного використання педагогами в закладах освіти.

### Список використаних джерел

1. Антонюк О. В. Проектирование. Некоторые методические аспекты / О. В. Антонюк. — Минск, 1987.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 342 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-Центр, 2000. — 332 с.
5. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: навч.-метод. посіб. / Л. М. Карамушка. — Біла Церква : КОППОК, 2008. — 76 с.
6. Киричук В. О. Управління особистісним розвитком учнів засобами психолого-педагогічного проектування // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. — К. : Геопринт, 2007. — Вип. 6. — 272 с.
7. Киричук В. О. Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учня // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр. — К. : Ін-т обдарованої дитини, 2008. — Вип. 1. — 286 с.
8. Киричук В. О. Проектування особистісного розвитку та супроводу обдарованих учнів / В. О. Киричук // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (22–23 верес. 2009 р.). — Ласпі, 2009. — 87 с.
9. Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особистості: сутність, функції, педагогічне стимулювання / О. В. Киричук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України ; Академія пед. наук України. — Х. : ОВС, 2002. — Ч. 1. — 640 с. — С. 527–537.
10. Киричук О. В. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: дис. д-ра пед. наук / О. В. Киричук. — К., 1974.
11. Киричук О. В. Основи психології: підруч. / О. В. Киричук, В. А. Роменець, В. О. Татенко ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — Вид. 6-те, стереотип. — К. : Либідь, 2006. — 632 с.
12. Киричук О. В. Психологія особистості апліканта в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / О. В. Киричук // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. / Т. 3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. — К. : Пед. думка, 2007. — С. 21–29.
13. Киричук В. О. Метаморфози духу. До питання про предмет

гуманітарної психології / В. О. Киричук, З. С. Карпенко // Педагогіка і психологія.— 1994. — 34. — С. 3–8.

14. Киричук О. В. Педагогічна система школи як об'єкт психології управління / В. О. Киричук // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (28–30 жовт. 1998 р.). — К. : МО України, АПН України, ДАККО, ІЗМН, 1998. — 335 с. — С. 162–164.

15. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект / О. М. Коберник // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1. — № 4.

16. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1976.

17. Кремень В. Г. Система освіти України: сучасні тенденції і перспективи / В. Г. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія; за заг. ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. — К. : Ченстохова, 2000. — Вип. 2. — 273 с.

18. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 320 с. — С. 146.

19. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії; за заг. ред. В. О. Татенка. — К. : Либідь, 2006. — 360 с.

20. Тощенко Ж. Т. Социология: общий курс: учеб. пособие / Ж. Т. Тощенко. — М. : ЮРАЙТ, 2001. — 527 с.

21. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ.; общ. ред. Л. Я. Гофмана, Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с. — С. 119–120.

22. [goo.gl/a5Dd8P](http://goo.gl/a5Dd8P)

## **MANAGEMENT EDUCATIONAL PROCESS IN ONLINE MODE USING THE PROJECT SYSTEM**

Scientists NAPS Ukraine created an innovative system of project management educational process for secondary schools.

The system is aimed at all-round personal development of children, founded on the principles of project management and consists of nine psychological, medical and pedagogical technologies.

This is adapted to the Internet service (cloud computer program) «Universal-online». Functional Internet service allows you to:

- Only 2 working days to conduct remote survey all participants of the educational process of school: pupils, parents, teachers, doctors (8 techniques of individual criteria 74);
- A survey and analysis of the results automatically create specifications and recommendations for all respondents;
- Receive service designed for the unique algorithms semester tasks personal development of students (at three levels: individual, group, collective);
- Receive service designed for a specific task of the institution for the academic year;
- Create their own training and the educational projects (from problem-targeted content) using a service available in the bank's training programs and demonstration projects;
- Using the service available to the designer plans – plans to create a system for projects and receive 7 types of plans of the institution, system-integrated, graphic, calendar, modular design, the individual, the departments of the institution, by type of work;
- Receive automatically generated service plans for psychological services, teacher, teachers for subject: calendar, system-integrated and graphics;
- Using the service available to builder scripting – create scripts lessons and educational activities with personal and developmental content;
- Using existing protocol service efficiency to examine the effectiveness of the teaching staff;
- Obtain statistics on the development of children in the form of tables, graphs, diagrams, matrices (74 criteria analysis, more than 500 variants of samples, for medical diagnoses, mental and social conditions, levels of development, etc.);
- Receive graphics dynamic monitoring personal development of children in class groups, schools of the district, city or region.

Management and methodical service and medical education system at all levels have the opportunity to control and support of teaching staff of secondary schools. Internet service «Universal-online» uses about 300 educational institutions of Ukraine. Practical application of the system was conducted during 15 years Use of Internet service saves much time teaching staff and managers, reducing the financial costs of organizing and conducting educational process.

**Кочерга Євгенія Володимирівна,**  
*аспірант Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України*

## **ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ**

**Анотація.** У статті окреслено основні підходи до визначення структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів, запропоновані вітчизняними науковцями. Обґрунтовано необхідність визначення структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії. Встановлено, що структурними компонентами здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії є ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, конативний, організаційно-діяльнісний та результативно-рефлексивний компоненти. Зміст структурних компонентів цієї компетентності є основою для визначення педагогічних умов, необхідних для її формування у студентів в процесі фахової підготовки.

**Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність, ціннісно-мотиваційний компонент, інформаційно-змістовий компонент, конативний компонент, організаційно-діяльнісний компонент, результативно-рефлексивний компонент.

**Кочерга Евгения Владимировна**

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ**

**Аннотация.** В статье обозначены основные подходы к определению структуры здоровьесберегающей компетентности, предложенные отечественными учеными. Обоснована необходимость определения структуры здоровьесберегающей компетентности будущих учителей химии. Установлено, что структурными компонентами здоровьесберегающей компетентности будущих учителей химии является ценностно-мотивационный, информационно-содержательный, конативный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный компоненты. Содержание структурных компонентов этой компетентности является основой для определения педагогических условий, необходимых для ее формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова.** Здоровьесберегающая компетентность, ценностно-мотивационный компонент, информационно-содержательный компонент, конативный компонент, организационно-деятельностный компонент, результативно-рефлексивный компонент.

## THE DEFINITION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE'S STRUCTURE OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY

**Abstract.** *The article proves the necessity of determining the structure of health-saving competence of future teachers of chemistry. The basic approaches to the determination of the structure of health-saving competence proposed by domestic scientists were outlined. On the basis of the work of scientists it was found that the structural components of health-saving competence of future teachers of chemistry are value and motivational, informational and sense, conative, organizational and activity, effectively and reflective components. The content of the structural components of this competence is the basis for determining the pedagogical conditions necessary for its formation in students in the process of professional training.*

**Keywords.** *Health-saving competence, value and motivational component, informational and contents based component, conative component, organizational and activity component, effectively and reflective component.*

### Постановка проблеми

Важливість та необхідність формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії зумовлюється компетентнісним підходом в освіті та стійкою тенденцією погіршення стану здоров'я дітей та молоді за останні роки. Тому майбутній вчитель хімії повинен бути здатним створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище та готовим використовувати здоров'язбережувальні технології у своїй практичній діяльності. Для ефективного здійснення процесу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії слід чітко визначити структуру цієї компетентності. Її зміст стане основою для теоретичного обґрунтування та практичного створення педагогічних умов, необхідних для формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії в процесі їхньої фахової підготовки.

**Актуальність проблеми дослідження** полягає у недостатній дослідженості структури здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії та необхідності розкриття змісту структурних компонентів здоров'язбережувальної компетентності для удосконалення процесу здоров'язбережувальної фахової підготовки вчителя хімії.

### Аналіз основних досліджень та публікацій

У сучасних педагогічних дослідженнях В. Бобрицької, Т. Бондаренко, Д. Вороніна, Н. Кравчук, О. Соколенко та інших розкриваються теоретичні та практичні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Але поза межами наукових досліджень залишається визначення та розкриття структурних компонентів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії.

**Метою** статті є визначення структурних компонентів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії та характеристика їх змісту.

## Виклад основного матеріалу

Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя є цілісним багатокомпонентним явищем. Визначення її структури важливо для обґрунтування педагогічних умов з формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів хімії. На нашу думку, здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя хімії – це динамічна риса особистості, яка заснована на інтеграції знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, що проявляється у здатності і готовності здійснювати здоров'язбережувальну діяльність у навчально-виховному процесі з хімії, яка характеризується адекватною оцінкою власної поведінки, вчинків і поглядів довколишніх, у збереженні та реалізації власних здоров'язбережувальних позицій у різних, зокрема, несприятливих умовах, у ефективному використанні здоров'язбережувальних технологій на заняттях з хімії.

У контексті нашого дослідження ми звернулися до аналізу компонентів здоров'язбережувальної компетентності, представлених у працях сучасних вітчизняних науковців. Так, Д. Воронін визначає такі компоненти процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів: аксіологічний (характеризує сформованість потреб і ціннісних орієнтацій студентів, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я); інформаційний (набуття студентами знань і вмінь, що допоможуть зберігати й зміцнювати здоров'я у процесі повсякденної життєдіяльності, а також для самовдосконалення); фізичний (цілеспрямоване використання спеціально підібраних засобів фізичного виховання для досягнення оптимального рівня фізичної підготовленості й морфо-функціонального стану) і творчий (націлює на активне включення студентів у різноманітні види й форми значущої для них здоров'язбережувальної діяльності, що розвиває їхню пізнавальну активність і самостійність)<sup>4</sup>.

В. Бобрицька виділяє такі компоненти формування здорового способу життя у майбутніх вчителів природничих дисциплін: мотиваційний компонент (формування навичок саморегуляції діяльності, що є підґрунтям набуття умінь будувати й реалізувати індивідуальну програму збереження і зміцнення здоров'я свого та інших, розраховану на ближню, середню і далеку перспективу); когнітивний компонент (засвоєння студентами філософської, методологічної, історичної, теоретичної інформації в галузі формування збереження і зміцнення здоров'я); операційно-діяльнісний компонент (опанування способами використання одержаної інформації (об'єктивного і суб'єктивного характеру) для правильного вибору оздоровчих систем, практик, корекційних методик для збереження і зміцнення здоров'я свого та інших, контролю (оцінювання) стану здоров'я відповідно до конкретних умов життєдіяльності (побутової, навчальної, виробничої) і специфіки провідного виду праці (інтелектуальної)); професійно-

---

<sup>4</sup> Воронін Д. С. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів ВНЗ засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.07 / Д. С. Воронін ; Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2006. — 20 с.

технологічний компонент (опанування формами, засобами і методами збереження і зміцнення здоров'я свого та інших у навчально-виховному процесі)<sup>2</sup>.

Н. Кравчук виокремлює структурні компоненти формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: когнітивно-інтелектуальний компонент – система знань про збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, як свого, так і довколишніх, озброєння діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності здоров'язбереження, бажання опановувати новими знаннями в означеній галузі; мотиваційно-ціннісний компонент – система усвідомлення своїх потреб, інтересів, цілей, мотивів, важливості цінностей здорового способу життя, мотивації на дотримання його норм, відповідно до вимог суспільства, колективу, що дає змогу реалізувати розв'язання певних завдань, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного з виконанням завдань і вимог подібного характеру, позитивне ставлення до здоров'язбережувальної діяльності та до майбутньої професії; практично-діяльнісний компонент – спроба, намір, зусилля та готовність до дії<sup>7</sup>.

У дослідженні О. Соколенко визначено компоненти ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я. До них належать мотиваційний, когнітивний, афективний та конативний компоненти. Мотиваційний компонент включає сукупність мотивів до покращення здоров'я, готовність до саморозвитку. Когнітивний – ціннісне осмислення теоретичних знань про здоров'я та способи його зміцнення й збереження. Афективний компонент спрямовує студентів на перевагу цінності здоров'я в ієрархії термінальних цінностей; емоційну оцінку феномену здоров'я; відчуття відповідальності за своє здоров'я. Конативний забезпечує активність студентів в оволодінні вміннями та навичками розроблення індивідуальної оздоровчої програми й створення образу свого ставлення до здоров'я; здатність до ведення здорового способу життя<sup>10</sup>.

Досліджуючи сутність здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів біології, Т. Бондаренко вважає, що основними її компонентами є когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний. Когнітивний компонент варто розглядати як сукупність теоретичних медико-біологічних, психолого-педагогічних і методичних знань; умінь педагога педагогічно мислити, що, в свою чергу, передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. До показників, що свідчать про рівень розвитку когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетенції вчителя, належать: знання суті і змісту понять «здоров'я» і «здоровий спосіб життя», основних

---

<sup>2</sup> Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. І. Бобрицька ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2006. — 40 с.

<sup>7</sup> Кравчук Н. П. Структурні компоненти формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки [електронний ресурс] / Н. П. Кравчук. — Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer39/132.pdf>

<sup>10</sup> Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Соколенко ; Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2008. — 20 с.

показників складових здоров'я людини (фізичного, психічного, психологічного, соціального і духовного); знання про соматiku, фізичні властивості організму людини, санітарно-гігієнічні вимоги до організації навчально-виховного процесу; розуміння чинників, що впливають на здоров'я; знання основних характеристик здоров'язбережувальних технологій; уміння вивчати, аналізувати й оцінювати стан власного здоров'я та здоров'я учнів, прогнозувати можливі зміни стану здоров'я учнів залежно від створених умов. Серед показників розвитку емоційно-ціннісного здоров'язбережувальної компетенції виділяють такі показники: висока мотивація на виховання здоров'язбережувальних якостей в учнів; переконаність в необхідності передачі своїх знань для здоров'язбереження учнів; виявлення пізнавального інтересу до проблеми збереження здоров'я юного покоління. Практично-діяльнісний компонент здоров'язбережувальної компетенції вчителя передбачає володіння тими уміннями і прийомами діяльності, які забезпечують формування в учнів переконань у потребі дбайливого ставлення до свого здоров'я<sup>3</sup>.

Як показав аналіз зазначених досліджень, у сучасній педагогічній науці та практиці відсутній єдиний підхід щодо визначення структури здоров'язбережувальної компетентності педагога, зокрема і майбутнього вчителя хімії. Саме тому на основі проаналізованих праць нами визначено структуру здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії. Отже, основними компонентами здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вчителів хімії, на нашу думку, є ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, конативний та результативно-рефлексивний (рис. 1).



Рис. 1. Структура здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії

<sup>3</sup> Бондаренко Т. С. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т. С. Бондаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 1(19). — С. 214–223.



*Ціннісно-мотиваційний компонент* здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії включає бажання та готовність здійснювати здоров'язбережувальну діяльність. Цей компонент складається з двох взаємопов'язаних елементів: цінність та мотив (мотивація). Цінністю традиційно називають все те, що асоціюється з поняттями блага, добра, користі – все те, що викликає до себе позитивне ставлення. Цінності є цілями, до яких прагнуть люди і які пов'язані із задоволенням їхніх потреб. Ю. Оборотов вважає, що цінність – властивість того або іншого предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (індивіда, групи людей, суспільства)<sup>3</sup>. Мотив є похідним від французького (*motivus* «спонукання до дії»), а під мотивацією розуміють спрямованість та активність особистості<sup>6</sup>. Д. Аширов у своїх працях розглядає мотивацію, як процес фізіологічної або психологічної нестачі або потреби, який спонукає до активізації поведінки у досягненні відповідної мети, а сам мотив – це індивідуальна рушійна сила, яка спонукає вести себе по-іншому<sup>1</sup>. Отже, в цьому контексті здоров'я виступає головною цінністю, до якої має прагнути особистість. А мотивація передбачає потребу особистості, яка спонукає її до активної поведінки стосовно збереження та зміцнення здоров'я як власного, так і довколишніх.

Формування ціннісно-мотиваційного компонента передбачає надання студентам розуміння, що здоров'я є основою успішного та щасливого життя, є запорукою активної творчої діяльності в усіх сферах людського буття. Також для майбутнього вчителя хімії важливо сформуванню розуміння особистої відповідальності за юне покоління, адже вчитель власним прикладом може мотивувати учнів вести здоровий спосіб життя. Зазначимо, що обов'язково потрібно створювати позитивну мотивацію до здорового способу життя, тобто акцентуватися саме на позитивному прикладі і позитивних асоціаціях стосовно питань здоров'я.

*Інформаційно-змістовий* – зорієнтований на формування у майбутніх вчителів хімії теоретичної бази знань з питань здоров'язбережувальної педагогіки. Тут повинно відбуватися ознайомлення студентів з поняттям про здоров'я, його структуру (фізичне, психічне, духовне, соціальне та інтелектуальне), здоров'язбережувальні технології, які можна використовувати як під час навчального процесу з хімії, так і в позанавчальний час. Обов'язковими є знання про вплив хімічних речовин на здоров'я, адже у сучасному суспільстві хімія займає провідне місце серед чинників, які впливають на здоров'я, і досить часто такий вплив є негативним. Вважаємо, що акцент слід робити на позитивному впливі різноманітних факторів, зокрема хімічних речовин, на здоров'я людини.

<sup>3</sup> Бондаренко Т. Є. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т. Є. Бондаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 1(19). — С. 214–223.

<sup>6</sup> Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Науковий юридичний журнал. — Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ.ї прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2011. — № 1(1). — Ч. II. — С. 20–27.

<sup>1</sup> Аширов Д. А. Трудовая мотивация: учеб. пособие / Д. А. Аширов. — М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2005. — 448 с.

*Організаційно-діяльнісний компонент* передбачає формування практичних умінь і навичок організації та здійснення власної діяльності щодо здоров'язбереження майбутнім вчителем хімії. Основою для формування практичних умінь та навичок є теоретичні знання про здоров'я та мотивація до діяльності. Реалізація цього компонента здоров'язбережувальної компетентності зорієнтована на опанування студентами прийомів практичного використання засвоєної інформації щодо організації здоров'язбережувального освітнього простору, щодо використання здоров'язбережувальних технологій в навчальному та позанавчальному процесі з хімії. Також організаційно-діяльнісний компонент передбачає вміння оцінювати стан здоров'я учнів, зрозуміти їхні індивідуальні особливості, вміння створювати позитивну психологічну атмосферу взаєморозуміння. Організаційно-діяльнісний компонент визначає можливість оцінки професійних здібностей майбутніх вчителів хімії.

Важливим компонентом, який виокремлюємо у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя, є *конативний (поведінковий) компонент*. Він тісно пов'язаний з організаційно-діялісним, але на відміну від нього передбачає організацію особистої поведінки студента задля збереження та зміцнення власного здоров'я. До цього компонента входить дотримання здорового способу життя майбутнім вчителем, відсутність у нього шкідливих звичок, вміння правильно співвідносити режими праці та відпочинку, раціональне харчування, оптимальний обсяг рухової активності, загартовування й вміння зняти психологічну напругу. Ми підкреслюємо важливість конативного компонента та його відокремлення від організаційно-діялісного, оскільки педагог має не тільки вчити інших бути здоровими, а й сам прикладати всі зусилля для збереження та зміцнення власного здоров'я і в такому випадку бути позитивним прикладом для молоді.

Останнім компонентом, який ми виокремлюємо у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії, є *результативно-рефлексивний компонент*. За визначенням науковців, рефлексія є функцією свідомості, спрямована на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально-психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності й спілкування. Продуктом рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до себе, до інших і предметної ситуації. Результатом рефлексії є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху<sup>8</sup>. До рефлексії належать такі явища, як самопізнання, переосмислення, перевірка своєї думки про себе, про інших людей та про те, що, на думку суб'єкта, думають про нього інші люди, як вони його оцінюють і як до нього ставляться. Без рефлексії неможливо

---

<sup>8</sup> Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. — 2011. — Вип. 2. — С. 47–57.

встановлювати правильні взаємини з іншими людьми<sup>5</sup>. Отже, результативно-рефлексивний компонент здоров'язбережувальної компетентності передбачає володіння майбутнім вчителем навичками оцінки та самооцінки здоров'язбережувальної діяльності з метою фіксації її результатів, уміння вести облік, свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності, а також продукт і процес діяльності учнів щодо здоров'язбереження. На основі результатів контролю та самоконтролю майбутній вчитель повинен вміти коригувати свою поведінку з метою підвищення ефективності здоров'язбережувального освітнього процесу.

### **Висновки**

Визначені структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії відображають сучасні освітні тенденції, виступають основою для побудови освітнього процесу з хімії на засадах здоров'язбереження. Вони дають змогу сформувати у студентів певну систему знань у галузі здоров'язбережувальної педагогіки та ролі й значенні хімії для збереження та зміцнення здоров'я. Здобуті теоретичні знання трансформуються в практичну діяльність як на професійному, так і на особистісному поведінковому рівні.

Отже, такий підхід до визначення структури здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії є запорукою його професійного та особистісного зростання. Структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності є основою для визначення педагогічних умов, які необхідно створювати у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів хімії у вищому навчальному закладі.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Подальшим кроком у дослідженні проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя хімії є визначення показників та критеріїв сформованості цієї компетентності, які розроблятимуться на основі структурних компонентів здоров'язбережувальної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Аширов Д. А. Трудовая мотивация: учеб. пособие / Д. А. Аширов. — М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2005. — 448 с.
2. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. І. Бобрицька ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2006. — 40 с.
3. Бондаренко Т. Є. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т. Є. Бондаренко // Педагогічні

---

<sup>5</sup> Джуринський П. Б. Компоненти підготовленості до здоров'язбережувальної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури [електронний ресурс] / П. Б. Джуринський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2012. — Вип. 5. — Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps\\_2012\\_5\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2012_5_9)

науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 1(19). — С. 214–223.

4. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів ВНЗ засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.07 / Д. Є. Воронін ; Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2006. — 20 с.

5. Джуринський П. Б. Компоненти підготовленості до здоров'язбережувальної професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури [електронний ресурс] / П. Б. Джуринський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2012. — Вип. 5. — Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_9)

6. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Науковий юридичний журнал. — Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ.і прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2011. — № 1(1). — Ч. II. — С. 20–27.

7. Кравчук Н. П. Структурні компоненти формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки [електронний ресурс] / Н. П. Кравчук. — Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer39/132.pdf>

8. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. — 2011. — Вип. 2. — С. 47–57.

9. Оборотов Ю. Н. Традиции и новации в правовом развитии : монография / Ю. Н. Оборотов. — О. : Юридич. л-ра, 2001. — 156 с.

10. Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Соколенко ; Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2008. — 20 с.

**THE DEFINITION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE'S STRUCTURE  
OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY**

A future teacher should have health-saving competence. Determining its structure is a necessary basis for justification pedagogical conditions of the formation of the competence in the training of future chemistry teachers. The health-saving competence of a future chemistry teacher is a dynamic personal feature based on the integration of knowledge, skills, values and experience, which manifests in ability and willingness to realize health-saving activity in educational process of chemistry, which is characterized by the adequate evaluation of his or her own behavior, actions and attitudes of others; in maintaining and implementing his or her own health-saving positions in different, especially adverse, conditions; in effective using of health-saving technology in a chemistry class.

The structural components of health-saving competence of future chemistry teachers are value and motivation, informative, conative, organization and activity and effective and reflective components. The value and motivation component of health-saving competence of a future chemistry teacher includes the desire and readiness to realize health-saving activity. The informative component of health-saving competence of a future chemistry teacher guides the formation of the theoretical knowledge base on issues of health-saving pedagogy. The organization and activity component of health-saving competence of a future chemistry teacher suggests the formation of practical skills and abilities of the organization and implementation of health-saving professional activities. The conative (behavioral) component of health-saving competence of a future chemistry teacher suggests the organization of a student's own behavior to preserve and strengthen his or her health. The effective and reflective component of health-saving competence of a future chemistry teacher suggests the possession of skills of evaluation and self-evaluation of health-saving activity for fixing its results, the ability to keep records, consciously monitor and analyze the results of own activities as well as the product and process of students' health-saving activity.

**Ізабелла Красейко,**  
доктор хабілітований, Академія ім. Я. Длугоша  
в Ченстохові (Республіка Польща)

## **РОЗВИТОК НОВОГО ДЛЯ ПОЛЬЩІ ПРОФЕСІЙНОГО НАПРЯМУ – АСИСТЕНТ РОДИНИ**

**Анотація.** У статті розкривається процес утвердження в Польщі нового професійного напрямку – асистент родини. Підкреслюється, що цей вид соціальної роботи має опиратися на сімейноцентрований підхід, коли експертами виступають не професійні працівники, а самі користувачі послуг — родина та її члени. Названа інноваційна послуга у сфері соціальної роботи отримала в Польщі законодавче визнання і продовжує розвиватися та поширюватися в країні. Зазначається, що започаткування професії асистента родини вимагає запровадження спеціалізації у фаховій підготовці соціальних працівників.

**Ключові слова:** асистент родини, соціальний працівник, фахова підготовка, родина.

**Изабелла Красейко**

## **РАЗВИТИЕ НОВОГО ДЛЯ ПОЛЬШИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ – АССИСТЕНТ СЕМЬИ**

**Аннотация.** В статье раскрывается процесс утверждения в Польше нового профессионального направления – ассистент семьи. Подчеркивается, что этот вид социальной работы должен опираться на семейноцентрированный подход, когда экспертами выступают не профессиональные работники, а сами пользователи услуг — семья и ее члены. Названная инновационная услуга в сфере социальной работы получила в Польше законодательное признание и продолжает развиваться и распространяться в стране. Отмечается, что основание профессии ассистента семьи требует введения специализации в профессиональной подготовке социальных работников.

**Ключевые слова:** ассистент семьи, социальный работник, профессиональная подготовка, семья.

**Isabella Kraseyko**

## **DEVELOPMENT OF A NEW DIRECTION FOR POLAND PROFESSIONAL – FAMILY ASYSTENT**

**Abstract.** The article reveals the process of confirmation in Poland a new professional direction assistant family. It is emphasized that this kind of social work should be based on family-centered approach, where experts do not act professional staff and services users themselves — and their family members. Named innovative service in the field of social work received legal recognition in Poland and continues to grow and spread in the country. It is reported that starting assistant profession requires families to introduce specialization in professional training of social workers.

**Keywords:** family assistant, social worker, professional training, family.

## Постановка проблеми

Асистент родини – це новий для Польщі напрям професійного розвитку, який полягає в роботі з родиною в контексті системи підтримки сім'ї. Ми є свідками формування культури практики роботи асистента з сім'єю, зокрема комплексу заходів, які є унікальними для цієї професійної групи, які визначають її особливості та ідентичність. Головним завданням асистента є підтримка батьків щодо правильного здійснення ними опікунсько-виховної функції, а також розвиток у членів родини навичок і рішень, які допомагають у подоланні життєвих труднощів. З такими родинами для вирішення означених проблем зазвичай уже працювали інші соціальні служби (соціальний працівник, шкільний психолог, сімейний лікар, куратор, дільничний інспектор поліції, співробітники опікунсько-виховних закладів тощо). Це означає, що асистенту потрібен інший підхід, ніж у працівників цих професій. Точаться дебати, звідки ж було впроваджено до польської системи підтримки сім'ї асистентуру родини, у чому полягають роль та обсяг завдань асистента родини. У статті в загальних рисах описано процес формування цієї нової для Польщі професії.

Датою початку реалізації в Польщі індивідуальної допомоги сім'ї, названої асистентурою родини, можна вважати 1990–2005 роки, а саме: створення перших програм такого типу в межах діяльності Повіслянського соціального фонду у Варшаві, у Міському центрі соціальної допомоги в Руді-Шльонській, у Міському центрі соціальної допомоги в Сопоті. Услід за ними, схожі програми розпочали реалізовувати інші організаційні одиниці соціальної допомоги та неурядові організації.

На створення асистентури родини в Польщі вплинуло кілька чинників. По-перше, багато людей, які після соціально-економічної трансформації не знайшли себе у змінених реаліях. Крім того, подальше перетворення країни, закриття підприємств з робочими місцями для людей, підготовлених до виконання нескладної, конкретної роботи, розвиток сучасних технологій призвели до зростання соціальних проблем: довготривалого безробіття і безпорадності<sup>39; 9</sup>. Безліч дефіцитів, які виникають у частини сімей, що живуть в умовах бідності, а також проблеми, породжені різними вадами, проблеми співіснування та виникнення нових проблем унаслідок уже наявних, створюють несприятливу ситуацію для самостійного їх вирішення. Часто трапляється, що у сім'ї немає бажання й готовності здійснити певні дії для виправлення становища, бракує віри у те, що є така можливість. Саме через це такі родини теж потребують допомоги і підтримки, зокрема і у виховній сфері<sup>11</sup>. По-друге, існує необхідність реальної допомоги сім'ям і дітям у родинах, особливо тим, які почуваються самотніми,

---

<sup>39</sup> Szarfenberg R. (red.). Krajowy raport badawczy. Pomoc i integracja społeczna wobec wybranych grup – diagnoza standaryzacji usług i modeli instytucji, WRZOS. — Warszawa, 2011.

<sup>9</sup> Hryniewicka A. Pomoc społeczna w liczbach: 2010, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, 2010.

<sup>11</sup> Kawczyńska-Butrym Z. Rodziny zależne od pomocy – wsparcie z zewnątrz – wykorzystanie zasady domina i synergii (DiS) oraz zasobów rodziny, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Wyd. Edukacyjne «Akapit», Toruń, 2011. — С. 77–79.

небажаними, які пережили голод, жорстоке поводження та домагання<sup>44</sup>, про що йдеться як у спеціалізованій літературі з галузі суспільних наук<sup>42; 2; 15; 28; 43; 38</sup>, так і у висновках практиків. По-третє, необхідність виокремлення спеціальностей у межах уже наявних професій або, як виявилось з часом, створення нової соціальної служби, яка б інтенсивно підтримувала сім'ї у подоланні труднощів, зокрема, здійснюючи опікунсько-виховну функцію в природному середовищі існування сім'ї. Виявилось, що робота наявних соціальних служб є недостатньою, як правило, через обмежені можливості впливу на родину.

З більшості звітів про дослідження стану соціальної роботи в Польщі<sup>33; 34; 35; 5; 24; 14</sup> видно, що соціальні працівники, незважаючи на високу кваліфікацію і розуміння своєї ролі у сфері допомоги сім'ям, перевантажені великою кількістю обов'язків у різних сферах з різноманітною проблематикою, а їхня робота переважно обмежується поданням заяв про допомогу, виконанням інших адміністративних процедур та консультацій, і, незважаючи на, здавалося б, інноваційні рішення (наприклад, соціальний контракт), загалом не є мотивуючими для споживачів. Соціальний працівник рідко присутній як особа, яка координує й організовує сукупність заходів щодо дитини та її сім'ї. Отже, пропонується змінити модель роботи соціальних працівників з сім'ями. Це повинна бути робота не «для» родини, а «з» родиною, в якій поєднуються соціально-побутові, суспільно-виховні та терапевтичні заходи.

---

<sup>44</sup> Zwoliński A. Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa, Wydawnictwo WAM. — Kraków, 2012.

<sup>42</sup> Wódz K. Praca socjalna w środowisku zamieszkania, Wyd. Naukowe Śląsk. — Katowice, 1998.

<sup>2</sup> Brągiel J. Rodzina obszarem pracy socjalnej / J. Brągiel, P. Sikora (red.), Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2004.

<sup>15</sup> Kozubowska U. Nowe wymiary pracy socjalnej z rodziną – stan aktualny i kierunki przemian, [w:] J. Brągiel, P. Sikora (red.), Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2004.

<sup>28</sup> Marzec-Holka K. Trauma przemocy seksualnej dziecka a granice interwencji w życiu rodziny, [w:] A. Żukiewicz (red.), Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia, Wyd. Impuls. — Kraków, 2011.

<sup>43</sup> Trawkowska D. Praca socjalna z rodziną w pomocy społecznej – skuteczny czy pozorny instrument przeciwdziałania wykluczeniu rodzin korzystających z pomocy społecznej, [w:] K. Wódz, S. Pawlas-Czyż (red.), Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego, Wyd. Akapit. — Toruń, 2008.

<sup>38</sup> Szarfenberg R. Interwencja rodzinna i piecza zastępcza – pomiędzy mediami, polityką i dowodami, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2011.

<sup>33</sup> Rymśa M. (red.), Czy podjęcie aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2011.

<sup>34</sup> Rymśa M. Opieka zastępcza nad dzieckiem a praca socjalna, czyli o niedostatkach zreformowanego systemu pomocy społecznej w Polsce, [w:] A. Kwak (red.), Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2006.

<sup>35</sup> Rymśa M. Praca socjalna i pracownicy socjalni w modelu aktywnej polityki społecznej, [w:] K. Wódz, K. Piątek (red.), Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2004.

<sup>5</sup> Dudkiewicz M. (red.), Pracownicy socjalni: pomiędzy instytucją pomocy społecznej a środowiskiem lokalnym, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2011.

<sup>24</sup> Łangowska K., Asystent rodziny jako nowa metoda pracy pomocy społecznej, [w:] M. Szpunar (red.), Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce, Wyd. MOPS w Gdyni, Gdynia, 2010. — C. 9–30.

<sup>14</sup> Kotlarska-Michalska A. Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny, [w:] A. Żukiewicz (red.), Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2011. — C. 56–57.



Недостатньою є й робота судового куратора, яка зводиться переважно до виконання інформаційно-контрольної функції<sup>10</sup>. Педагогічні працівники (вихователь, шкільний психолог, психолог, працівник психолого-педагогічної консультації) працюють здебільшого в приміщенні певного закладу. Якщо ж родичі дитини не взаємодіють з цими інституціями, то педагогічні працівники мають обмежений вплив на те, що відбувається з дитиною вдома. Схожа ситуація складається і з сімейним лікарем, який працює лише з тими сім'ями, які висловили готовність здійснювати терапію в його кабінеті. До цього долучається ще й низький рівень співпраці між цими службами. Крім того, поки дитина перебувала в замінній родині, ніхто не допомагав їй справжній сім'ї змінити життя для того, щоб вона змогла прийняти назад виховувану іншими дитину.

У деяких місцевостях Польщі мотивацією для впровадження асистентури родини стали так звані добрі практики, реалізовані за кордоном та в межах інших сфер соціальної допомоги. Асистентура родини поширювалася одразу після або в деяких місцевостях одночасно з асистентурою неповносправних осіб<sup>1; 40</sup>, безробітних або бездомних<sup>3; 4</sup>. Така форма допомоги уже понад кілька десятиріч років є популярною в Західній Європі, Сполучених Штатах Америки та Канаді. Її можна зустріти під різними назвами: коучинг (job-coaching, life-coaching), компаньйонство, наставництво, менторство, асистування або просто спеціалізація соціальної роботи (із указанням виду суспільної соціальної роботи або інтенсивності соціальної роботи).

У гмінах, де з'явилися перші проекти, органи місцевого самоврядування заявили про свою підтримку та створення належних умов для функціонування асистентури<sup>32; 8</sup>. Безумовно, робота асистентів родини вписується в пріоритетні заходи соціальної політики міст, зокрема, з погляду забезпечення рівних можливостей для осіб, які опинилися під загрозою соціальної ізоляції. Крім того, у проведених у цей період дослідженнях<sup>32</sup> згадуються керівники самих центрів як ініціатори, прихильні до впровадження нових моделей соціальної роботи, при яких діти продовжують перебувати у природному для них середовищі. Керівники центрів соціальної допомоги побачили в асистентурі шанс на здійснення ефективних заходів з родинами і для родин, тим самим зменшуючи кількість дітей, які перебувають під замінними формами опіки. Саме тому спочатку головною метою проектів було зменшення кількості дітей, які щорічно потрапляють до

---

<sup>10</sup> Jedynek T., Stasiak K. (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Wyd. Prawnicze Lexis-Nexis, Warszawa, 2008. — С. 407.

<sup>1</sup> Bojarska M. *Usługi asystenckie w systemie wsparcia osób niepełnosprawnych*, Wyd. / M. Bojarska, B. Karlińska. — PEKiN, Szczecin, 2007.

<sup>40</sup> Szeroczyńska M. *Asystent osoby z niepełnosprawnością. Studium prawno-porównawcze*, Wyd. STI. — Warszawa, 2007.

<sup>3</sup> Dębska-Cenian A., Olech P. (red.), *Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji w sześciu sferach*, Drukarnia Wydawnictw Naukowych, Gdańsk, 2008.

<sup>4</sup> Dębska-Cenian A., Olech P. (red.), *Standard asystowania. Od ulicy do samodzielności życiowej*, Wyd. Pomorskie Forum na Rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk, 2008.

<sup>32</sup> Rudnik M. *Asystentura rodzin realizowana w ośrodkach pomocy społecznej w Polsce*, [w:] M. Szpunar (red.), *Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce*, Wyd. MOPS w Gdyni. — Gdynia, 2010. — С. 31–46.

<sup>8</sup> Guć M. *Asystentura – szanse i zagrożenia z perspektywy gminy*, [w:] M. Szpunar (red.), *Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce*, Wyd. MOPS w Gdyni, Gdynia, 2010. — С. 49–89.

закладів з цілодобовим доглядом<sup>24</sup>. Мав значення також економічний ефект, який виник унаслідок зменшення кількості вихованців опікунсько-виховних закладів та погіршення медіа-картини соціальної допомоги як такої, що не справляється з тим, що відбувається в сім'ї або, навпаки, безпідставно вилучає дитину з сім'ї<sup>38</sup>. Наступним чинником, що сприяв реалізації асистентури родини, є поява можливості створення і впровадження інституціями соціальної допомоги різноманітних системних проектів, що фінансуються з фондів Європейського Союзу.

Професійною групою, яка виступила проти створення нової професії, були соціальні працівники. На їхню думку, соціальна допомога вимагає системних змін, які, зокрема, полягають у розділенні соціальної роботи та призначенні допомоги, спрощенні процедури надання матеріальної допомоги, зменшенні кількості верств населення, які припадають на одного соціального працівника<sup>37; 33</sup>. На думку більшості соціальних працівників, які брали участь у проведеному у той період дослідженні, не було потреби у створенні нової професії, «витвору», як вони його називали, оскільки саме вони є найкраще підготовленою соціальною службою для здійснення професійної соціальної роботи з сім'ями<sup>21; 17</sup>. Критику, спрямовану у цей бік, законодавці пов'язували з тривогою щодо зниження рівня і так низької престижності професії соціального працівника. Появу асистентури працівники соціальних служб трактували як прояв відсутності довіри до рівня їхньої кваліфікації та компетенції<sup>14; 31; 41</sup>. Соціальні працівники наполягали на тому, що якщо вже коли-небудь асистентура родини і повинна бути впроваджена, то лише через центри соціальної допомоги, що, зрештою, і відбулося.

Зі свого боку, представники неурядових організацій заперечували проти того, щоб асистентура впроваджувалася у центрах соціальної допомоги через надмірну бюрократизацію їх роботи, надання матеріальної допомоги, директивний та занадто підконтрольний стиль діяльності.

У різних проектах періоду 2005–2011 років, у межах яких реалізовувалася асистентура родини, згадуючи про її мету та суть, посиляються на визначення,

---

<sup>24</sup> Łangowska K., Asystent rodziny jako nowa metoda pracy pomocy społecznej, [w:] M. Szpunar (red.), Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce, Wyd. MOPS w Gdyni, Gdynia, 2010. — С. 16.

<sup>38</sup> Szarfenberg R. Interwencja rodzinna i piecza zastępcza – pomiędzy mediami, polityką i dowodami, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2011. — С. 145–160.

<sup>37</sup> Skuza Z., Żukowska B. Propozycje zmian pomocy społecznej, «Problemy Społeczne», maj-czerwiec, 2010.

<sup>33</sup> Rymsza M. (red.), Czy podjęcie aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2011.

<sup>21</sup> Krasiejko I. Nowa rola asystenta rodziny, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2011. — С. 261–289.

<sup>17</sup> Krasiejko I. Asystent rodziny – proponowane zmiany ustawowe, opinie i podejmowane działania, «Praca Socjalna». — 2010. — № 5. — С. 3–13.

<sup>14</sup> Kotlarska-Michalska A. Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny, [w:] A. Żukiewicz (red.), Asystent rodziny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2011. — С. 63.

<sup>31</sup> Raclaw M. Zmiany w pracy socjalnej z rodziną – w stronę kontroli stylu życia i zarządzania marginalizacją, [w:] M. Rymsza (red.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2012. — С. 241.

<sup>41</sup> Szmagałski J. Współczesne tendencje w pracy socjalnej - wciąż te same problemy? (komentarz), [w:] M. Rymsza (red.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem, (raport z badań), Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2012. — С. 251–252.

розміщене на інтернет-сторінці і запропоноване М. Лісіньским з Повіслянського соціального фонду, одного з перших місць, де впроваджувалася ця діяльність. Під асистентурою родини фондом та рештою перших її реалізаторів розумілися «індивідуальна допомога, спрямована на вирішення конкретних проблем підопічного, а також пробудження у ньому віри у власні можливості та мотивації до здійснення дій, які до цього часу здавалися йому неможливими. Завданням асистента є надання допомоги у зміні ставлення змаргіналізованих осіб щодо своєї спроможності щось змінити, підвищення впевненості щодо їхнього впливу на власне життя, підняття самооцінки. Головними методами, які використовує асистент, є супровід підопічного і вибіркова підтримка його реальних прагнень». Необхідною умовою реалізації асистентури родини була зміна характеру роботи представника соціальних служб «з деспотичного та бюрократичного на доброзичливий, товариський і партнерський»<sup>25</sup>.

Згадуючи про початки асистентури родини в Польщі, доцільно згадати й про процес підготовки закону про підтримку родини. У 2008 році було розроблено Основні положення законопроекту про «Підтримку родини та систему заміної опіки над дитиною». Там міститься положення про те, що залучення асистента родини до безпосередньої роботи з родиною є необхідністю, оскільки головною причиною передачі дітей під різні форми заміної опіки та направлення до опікунсько-виховних закладів є відсутність достатньої допомоги сім'ї з великою кількістю труднощів. 1 січня 2012 року набув чинності Закон від 9 червня 2011 року «Про підтримку родини та систему заміної опіки»<sup>6</sup>, згідно з яким асистентура мала стати обов'язковою формою підтримки в гмінах, а також слід було уніфікувати кваліфікацію, завдання й організацію роботи асистента. Відповідно до ст. 11 Закону, асистент родини працює з родинами, які перебувають у складних життєвих обставинах, здійснюючи опікунсько-виховну функцію. Отже, основним завданням асистента є підтримка батьків у здійсненні ними опікунсько-виховної функції та розвиток у членів сім'ї навичок щодо вміння знаходити вирішення проблем. До інших завдань належать, зокрема: допомога родині у вирішенні соціальних, психологічних, педагогічних проблем, суспільна і професійна активізація та мотивування батьків і дітей скористатися іншими формами допомоги й інтеграції (ст. 15). Один асистент може працювати щонайбільше з 15 родинами в середовищі їхнього проживання або в місці, яке вказала родина.

Від асистента родини вимагається широке коло знань та умінь, які він повинен отримати, здобувши вищу освіту за спеціальностями «педагогіка», «психологія», «соціологія», «наука про сім'ю та соціальну роботу», або впродовж щонайменше 230-годинного навчання (за умови наявності вищої освіти за будь-якою спеціальністю, крім вищезазначених, або середньої освіти). Розпорядженням міністра праці та соціальної політики від 9 грудня 2011 року «Про здобуття

---

<sup>25</sup> Liciński A. Asysta rodzinna. Projekt realizowany od czerwca 2005 do marca 2008 roku w ramach PIW EQUAL. <http://www.przeciw-ubostwu.brpo.gov.pl/pliki/1226049987.pdf> [dostęp dnia 31. 08. 2012].

<sup>6</sup> Dz. U. z 2011 nr 272, poz. 1608. (Дзєннік Устав з 2011 р. № 272, поз. 1608).

кваліфікації асистента родини»<sup>6</sup> затверджено навчальний план для осіб з середньою або вищою освітою (з будь-якою спеціальністю, крім вищезазначених), що відповідає обсягу знань та умінь, необхідних для кожного кандидата на роль асистента родини.

За результатами загальнопольського дослідження у грудні 2015 року, гміни працевлаштували 3816 асистентів родини, тобто на 12,4% більше, ніж у 2014 р. (3393 асистенти). Проте у 178 гмінах і досі немає жодного асистента. Із загальної кількості 3816 асистентів 2548 (тобто 67%) асистентів було працевлаштовано на підставі трудового договору за системою обліку робочого часу, залежно від виконаних завдань, а 1268 (тобто 33%) — на підставі договору про надання послуг. Це означає зростання на 9,2% кількості асистентів, працевлаштованих на підставі трудового договору, порівняно з 2014 роком, що свідчить про те, що органи місцевого самоврядування гмін чимраз частіше використовують таку форму працевлаштування. Упродовж минулого року послугами асистентів родини скористалися 41 739 родин (у 2014 р. — 37 876 родин), що свідчить про зростання на 10,1%, порівняно з попереднім роком<sup>45</sup>.

Після п'яти років реалізації на практиці положень закону про підтримку родини та систему заміної опіки, на підставі якого здійснюється підтримка сімей у вигляді асистентури, доцільно дати відповідь на запитання «Чи реалізований модельний підхід до ролі і завдань асистента родини, який полягає у підтримці, супроводі, педагогізації і здійсненні можливих запобіжних заходів у ситуації, яка загрожує безпеці дітей?»

З результатів проведених досліджень<sup>18</sup> видно, що на практиці не існує єдиного розуміння ролі, завдань і методів роботи асистента родини, а є ціла система — від допомоги шляхом супроводу членів сім'ї з метою розвитку їхніх батьківських і життєвих умінь та навичок до визначення завдань і перевірки їх виконання, а також контролю і втручання. У деяких центрах соціальної допомоги розуміння ролі асистента родини має тенденцію до акцентування на функції контролю та втручання, при одночасному технічному трактуванні методів побудови зв'язків з оточуючим соціумом, опираючись на встановлення асистентом родини довірливих стосунків. Від асистентів родини очікується, що вони відвідуватимуть родини без попередження, навіть у вечірній час та у вихідні дні. У випадку, коли не вдається отримати необхідну інформацію про сім'ю, залучатиметься асистент родини з метою встановлення близьких стосунків, завдяки яким можна буде отримати відомості, необхідні для соціального втручання (вилучення дітей, повернення неналежним чином використаних виплат). Безумовно, це пов'язано з одвічною дилемою соціальних служб: як поєднати явну (допомогу) і приховану (контроль) функції соціальної роботи; як підтримувати родичів з великою кількістю проблем і мотивувати їх до змін, водночас оберігаючи дітей від їхньої деструктивної поведінки, потребу в зміні якої, особливо на початку

<sup>6</sup> Dz. U. z 2011 nr 272, poz. 1608. (Дзєннік Устав з 2011 р. № 272, поз. 1608).

<sup>45</sup> Z wystąpienia Minister E. Rafalskiej na V Ogólnopolskim Zlocie Asystentów Rodziny, Gdynia dnia 12.09.2016 roku.

<sup>18</sup> Krasiejko I. Asystent rodziny – towarzysz czy interwent? «Praca Socjalna». — 2016. — № 1.

співпраці з асистентом, вони не помічають. Проте слід мати на увазі, що така стратегія є грубим порушенням засад професійної етики, в якій фахівець об'єктивно використовує сутність довіри у взаєминах. Щоразу частіше на практиці роль та сфера діяльності асистента нагадують працю судового куратора.

Головним фактором, який спричиняє домінування соціального втручання в роботі асистента родини, є очікування керівництва та інших соціальних служб, зокрема, суддів у сімейних справах, у яких, на жаль, дуже часто відсутнє уявлення про те, у чому, насправді, полягає робота асистента. Асистенти родини також звертали увагу на те, що відхід від підтримувальної ролі асистента родини викликає опір сім'ї, не лише перед зміною ситуації, а й перед особою і методами дій працівника, через що втрачається результативність роботи наступної соціальної служби, спрямованої на поліпшення становища дітей у сім'ях. Ще однією складністю у здійсненні асистентури є низька можливість супроводу через відсутність коштів на проїзд до родин, надто велика територія. Умови праці асистентів родини у деяких гмінах не пристосовані до потреб, пов'язаних з виконанням такої складної, з погляду її змісту, методології та емоційного навантаження, роботи. Закон про підтримку родини не гарантує супервізії, проте дає можливість працевлаштування на підставі договору про надання послуг, що породжує ряд негативних наслідків для асистентів родини<sup>16</sup>. Тільки 32% загальної суми витрат на асистентуру надходить з бюджету гмін<sup>7</sup>, і ці кошти використовуються переважно для виплати заробітної плати асистентам родини. Дотації від міністерства надходять з великим запізненням, що призводить до перерв у реалізації асистентури та високої плинності кадрів. Проїзд до родин та установ, оснащення робочого місця багато асистентів здійснюють за власний кошт.

Необхідно забезпечити розвиток так званої професійної культури цієї нової професії й її ідентичність шляхом створення можливостей для аналізу власної ролі, а також рефлексійне вивчення теорії і методології соціально-педагогічної роботи з сім'єю; промоцію і підвищення рівня поінформованості громадськості у цій сфері. До добрих практик можна зарахувати загальнопольські та регіональні зустрічі асистентів родини, навчання для працівників соціальних служб, а також створення Загальнопольської асоціації асистентів родини. Асистенти родини також вимагають внесення змін до Закону «Про підтримку родини», передусім, у частині гарантування доступу до обов'язкової супервізії, поліпшення умов праці, а також конкретизації категорії сімей, які є бенефіціарами підтримки, та вилучення із завдань асистента родини соціального втручання з метою повернення асистентурі підтримувального та профілактичного напрямів. П. Салустович у своїх роздумах висловив думку про те, що не варто продовжувати вкладати кошти в асистентуру, якщо замість діяльності, спрямованої на підтримку і профілактику, вона стала інструментом дисципліни, контролю і репресій<sup>36</sup>.

---

<sup>16</sup> Krasiejko I. Asystenci rodziny zatrudnieni na umowę zlecenia jako prekariusze – zagrożenia dla profesjonalizacji nowego zawodu, «Polityka Społeczna». — 2016. — № 1.

<sup>7</sup> Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2013 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (2014). — <http://www.mpips.gov.pl> [dostęp 12.01.2015].

<sup>36</sup> Salustowicz P. Czy warto inwestować w asystenturę rodzinną? «Praca Socjalna». — 2015. — № 4.

## Список використаних джерел

1. Bojarska M. Usługi asystenckie w systemie wsparcia osób niepełnosprawnych, Wyd. / M. Bojarska, B. Karlińska. — PEKiN, Szczecin, 2007.
2. Brągiel J. Rodzina obszarem pracy socjalnej / J. Brągiel, P. Sikora (red.), Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2004.
3. Dębska-Cenian A., Olech P. (red.), Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji w sześciu sferach, Drukarnia Wydawnictw Naukowych, Gdańsk, 2008.
4. Dębska-Cenian A., Olech P. (red.), Standard asystowania. Od ulicy do samodzielności życiowej, Wyd. Pomorskie Forum na Rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk, 2008.
5. Dudkiewicz M. (red.), Pracownicy socjalni: pomiędzy instytucją pomocy społecznej a środowiskiem lokalnym, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2011.
6. Dz. U. z 2011 nr 272, poz. 1608. (ДЗЕННИК Устав з 2011 р. № 272, поз. 1608).
7. Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2013 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (2014). — <http://www.mpips.gov.pl> [dostęp 12.01.2015].
8. Guć M. Asystentura – szanse i zagrożenia z perspektywy gminy, [w:] M. Szpunar (red.), Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce, Wyd. MOPS w Gdyni, Gdynia, 2010.
9. Hryniewicka A. Pomoc społeczna w liczbach: 2010, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa, 2010.
10. Jedynak T., Stasiak K. (red.), Zarys metodyki pracy kuratora sądowego, Wyd. Prawnicze Lexis-Nexis, Warszawa, 2008.
11. Kawczyńska-Butrym Z. Rodziny zależne od pomocy – wsparcie z zewnątrz – wykorzystanie zasady domina i synergii (DiS) oraz zasobów rodziny, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Wyd. Edukacyjne «Akapit», Toruń, 2011.
12. Kotlarska-Michalska A. Przejawy dysfunkcji w pomocy społecznej i możliwości jej naprawy, [w:] R. Szarfenberg, D. Trawkowska (red.), Jaka pomoc społeczna? [http://recesja.icm.edu.pl/ips/problemyps/forum13\\_14.pdf](http://recesja.icm.edu.pl/ips/problemyps/forum13_14.pdf) [dostęp dnia 20.11.2012].
13. Kotlarska-Michalska A. Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych w świetle badań socjologicznych, [w:] J. Brągiel, I. Mudrecka (red.), Problemy kształcenia zawodowego pracowników socjalnych, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 1998.
14. Kotlarska-Michalska A. Praca socjalna w rodzinie, z rodziną i dla rodziny w perspektywie ról zawodowych pracownika socjalnego i asystenta rodziny, [w:] A. Żukiewicz (red.), Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2011.
15. Kozubowska U. Nowe wymiary pracy socjalnej z rodziną – stan aktualny i

kierunki przemian, [w:] J. Brągiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – Multikulturowość – Edukacja*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2004.

16. Krasiejko I. Asystenci rodziny zatrudnieni na umowę zlecenia jako prekariusze – zagrożenia dla profesjonalizacji nowego zawodu, «Polityka Społeczna». — 2016. — № 1.

17. Krasiejko I. Asystent rodziny – proponowane zmiany ustawowe, opinie i podejmowane działania, «Praca Socjalna». — 2010. — № 5.

18. Krasiejko I. Asystent rodziny – towarzysz czy interwent? «Praca Socjalna». — 2016. — № 1.

19. Krasiejko I. Asystentura rodziny – rekomendacje metodyczne i organizacyjne, Wyd. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki społecznej. — Warszawa, 2016.

20. Krasiejko I. *Metodyka działania asystenta rodziny*, Wyd. 1, Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice, 2010.

21. Krasiejko I. Nowa rola asystenta rodziny, [w:] D. Trawkowska (red.), *Pomoc społeczna wobec rodzin, Interdyscyplinarne rozważania o publicznej trosce o dziecko i rodzinę*, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2011.

22. Krasiejko I. Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji, Wyd. Edukacyjne Akapit. — Toruń, 2013.

23. Krasiejko I., Krauze W., Częstochoński program asystent rodziny – charakterystyka realizacji programu oraz pierwsze efekty, «Pracownik Socjalny», 2010. — № 1.

24. Łangowska K., Asystent rodziny jako nowa metoda pracy pomocy społecznej, [w:] M. Szpunar (red.), *Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce*, Wyd. MOPS w Gdyni, Gdynia, 2010.

25. Liciński A. Asysta rodzinna. Projekt realizowany od czerwca 2005 do marca 2008 roku w ramach PIW EQUAL. <http://www.przeciw-ubostwu.brpo.gov.pl/pliki/1226049987.pdf> [dostęp dnia 31. 08. 2012].

26. Marynowicz-Hetka E. *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wyd. PWN. — Warszawa, 2006.

27. Marynowicz-Hetka E. *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, IWZZ. — Warszawa, 1980.

28. Marzec-Holka K. Trauma przemocy seksualnej dziecka a granice interwencji w życie rodziny, [w:] A. Żukiewicz (red.), *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia*, Wyd. Impuls. — Kraków, 2011.

29. Matyjas B. Praca z rodziną dysfunkcyjną – w poszukiwaniu nowych strategii i modeli, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne na progu XXI w.*, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2003.

30. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Założenia projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem, Warszawa 2008, [http://www.frs.pl/docs/zalozenia\\_ustawy\\_o\\_wsparciu\\_rodziny\\_i\\_systemie\\_pieczy\\_zastepczej\\_nad\\_dzieckiem\\_luty\\_2009\\_roku.pdf?PHPSESSID=69n79op023ol02pi2g07r6jsg1](http://www.frs.pl/docs/zalozenia_ustawy_o_wsparciu_rodziny_i_systemie_pieczy_zastepczej_nad_dzieckiem_luty_2009_roku.pdf?PHPSESSID=69n79op023ol02pi2g07r6jsg1) [dostęp dnia 11. 10. 2012].

31. Raław M. Zmiany w pracy socjalnej z rodziną – w stronę kontroli stylu życia i

zarządzania marginalizacją, [w:] M. Rymsza (red.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2012.

32. Rudnik M. Asystentura rodzin realizowana w ośrodkach pomocy społecznej w Polsce, [w:] M. Szpunar (red.), Asystentura – nowa metoda w pomocy społecznej w Polsce, Wyd. MOPS w Gdyni. — Gdynia, 2010.

33. Rymsza M. (red.), Czy podjęcie aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2011.

34. Rymsza M. Opieka zastępcza nad dzieckiem a praca socjalna, czyli o niedostatkach zreformowanego systemu pomocy społecznej w Polsce, [w:] A. Kwak (red.), Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość, Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2006.

35. Rymsza M. Praca socjalna i pracownicy socjalni w modelu aktywnej polityki społecznej, [w:] K. Wódz, K. Piątek (red.), Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2004.

36. Sałustowicz P. Czy warto inwestować w asystenturę rodzinną? «Praca Socjalna». — 2015. — № 4.

37. Skuza Z., Żukowska B. Propozycje zmian pomocy społecznej, «Problemy Społeczne», maj-czerwiec, 2010.

38. Szarfenberg R. Interwencja rodzinna i piecza zastępcza – pomiędzy mediami, polityką i dowodami, [w:] D. Trawkowska (red.), Pomoc społeczna wobec rodzin, Wyd. Edukacyjne «Akapit». — Toruń, 2011.

39. Szarfenberg R. (red.). Krajowy raport badawczy. Pomoc i integracja społeczna wobec wybranych grup – diagnoza standaryzacji usług i modeli instytucji, WRZOS. — Warszawa, 2011.

40. Szeroczyńska M. Asystent osoby z niepełnosprawnością. Studium prawno-porównawcze, Wyd. STI. — Warszawa, 2007.

41. Szmagański J. Współczesne tendencje w pracy socjalnej - wciąż te same problemy? (komentarz), [w:] M. Rymsza (red.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą a urzędem, (raport z badań), Instytut Spraw Publicznych. — Warszawa, 2012.

42. Wódz K. Praca socjalna w środowisku zamieszkania, Wyd. Naukowe Śląsk. — Katowice, 1998.

43. Trawkowska D. Praca socjalna z rodziną w pomocy społecznej – skuteczny czy pozorny instrument przeciwdziałania wykluczeniu rodzin korzystających z pomocy społecznej, [w:] K. Wódz, S. Pawlas-Czyż (red.), Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego, Wyd. Akapit. — Toruń, 2008.

44. Zwoliński A. Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa, Wydawnictwo WAM. — Kraków, 2012.

45. Z wystąpienia Minister E. Rafalskiej na V Ogólnopolskim Zlocie Asystentów Rodziny, Gdynia dnia 12.09.2016 roku.



**Лутаєва Тетяна Василівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та психології  
Національного фармацевтичного університету  
(м. Харків)

## **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОДИМИРА ФАВРА**

**Анотація.** У статті комплексно проаналізовано науково-педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність В. Фавра, висвітлено можливість актуалізації його здобутків в освітньому просторі вищої медичної школи у наш час. Указується, що санітарно-гігієнічну освіту учнів навчальних закладів різного типу В. Фавр поєднував з адміністративно-організаційною, науково-дослідною, громадсько-просвітницькою, видавничою діяльністю. Узагальнено шляхи налагодження вченим соціального партнерства між науковцями й практиками лікарняної справи, представниками влади та пересічними громадянами на ниві просвітництва. Обґрунтовано актуальність досвіду професійної діяльності В. Фавра для майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.

**Ключові слова:** вища освіта, санітарна освіта, громадсько-просвітницька діяльність, санітарія, гігієна, Харківський університет, науковець, веб-квест.

**Лутаева Татьяна Васильевна**

## **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ГРАЖДАНСКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЛАДИМИРА ФАВРА**

**Аннотация.** В статье комплексно проанализированы научно-педагогическая и общественно-просветительская деятельность В. Фавра, освещена возможность актуализации его достижений в образовательном пространстве высшей медицинской школы в период современности. Указывается, что санитарно-гигиеническое образование учащихся учебных заведений различного типа В. Фавр совмещал с административно-организационной, научно-исследовательской, общественно-просветительской, издательской деятельностью. Охарактеризована роль В. Фавра в налаживании социального партнерства между учеными и практиками сферы охраны здоровья, представителями власти и рядовыми гражданами на уровне просвещения. Обоснована целесообразность актуализации в период современности профессиональной деятельности В. Фавра среди будущих специалистов сферы здравоохранения средством внедрения в образовательный процесс проектной деятельности.

**Ключевые слова:** высшее образование, санитарное образование, гражданско-просветительская деятельность, санитария, гигиена, Харьковский университет, ученый, веб-квест.

## RESEARCH, TEACHING, PUBLIC AND ENLIGHTENMENT ACTIVITIES OF VLADIMIR FAVRE

**Abstract.** *The article comprehensively analyzes the research, teaching, public and enlightenment activities of V. Favre, highlights the possibility of updating his achievements in the educational space of higher medical school. It was specified that the sanitary and hygienic education of those who studied in schools of different types, V. Favre combined with administrative and organizational, research, social, educational, publishing activities. It was noted the ways of establishing partnerships between medical scientists, social scientists and practitioners of hospital cases, government officials and ordinary citizens in the field of education. It was highlighted the necessity of updating of V. Favre professional activity among future health professionals.*

**Key words:** *higher education, health education, public and enlightenment activities, sanitation, hygiene, Kharkiv University, scientist, web-quest.*

### Постановка проблеми

Нині важливими завданнями вищої школи визнано утвердження в учасників освітнього процесу здорового способу життя, а також поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян. Відповідальне ставлення працівників вищої медичної освіти до пропаганди здорового способу життя обумовлює пошук шляхів ефективної організації санітарно-просвітницької роботи, проведення гігієнічного виховання різних контингентів населення.

**Актуальність теми дослідження.** Окреслені завдання актуалізують необхідність вивчення особистісного внеску вітчизняних освітян, зокрема В. Фавра, у справу організації санітарної просвіти на території України.

### Аналіз основних досліджень та публікацій

Життєвий шлях, професійна і громадська діяльність Володимира Володимировича Фавра у загальних рисах висвітлювалися у публікаціях, присвячених історії медицини<sup>1; 2; 12</sup>. Фрагментарно внесок В. Фавра у просвітницьку діяльність медичних часописів досліджуваного періоду розкрито у праці В. Садівничого<sup>14</sup>, присвяченій історії медичної преси. В історико-педагогічному

---

<sup>1</sup> Воронцова М. П. Фавр Володимир Володимирович / М. П. Воронцова, З. П. Петрова // Вчені університету ; Харк. держ. мед. ун-т ; за ред. А. Я. Циганенка. — Х., 2002. — С. 85–86. — На опр. : Вчені Харківського державного медичного університету. — Присвяч. 200-річчю від дня заснування Харк. держ. мед. ун-ту, 1805–2005.

<sup>2</sup> Гринзовський А. М. Діяльність Пироговських з'їздів у розробці нормативно-методичного забезпечення гігієни дітей та підлітків кінця XIX – початку XX століття / А. М. Гринзовський // Biomedical and Biosocial Anthropology. — 2009. — № 13. — С. 1–4.

<sup>12</sup> Робак І. Ю. Володимир Фавр – видатний харківський гігієніст і маляріолог / І. Ю. Робак // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. пр. — Х., 2015. — № 70(1043). — С. 16–20. — (Серія «Історія науки і техніки»).

<sup>14</sup> Садівничий В. О. «Відродження розпочинається із гласності...» (Медична преса Наддніпрянської України середини XIX – початку XX ст.) : монографія / В. О. Садівничий. — Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2015. — 360 с.

аспекті діяльність В. Фавра частково розглядалася Т. Лутаєвою<sup>6</sup> в контексті висвітлення проблеми формування здорового способу життя харківськими науковцями в XIX – на початку XX ст.

**Мета** статті – комплексно проаналізувати педагогічну та громадсько-просвітницьку діяльність В. Фавра наприкінці XIX – на початку XX ст., висвітлити можливість актуалізації його здобутків в освітньому просторі вищої медичної школи в наш час.

### Виклад основного матеріалу

Вагомий внесок в організацію вітчизняної санітарної освіти зробив теоретик та практик соціальної медицини Володимир Володимирович Фавр (1874–1920). В. Фавр виявив інтерес до проблем санітарії та гігієни ще за часів студентства на медичному факультеті Харківського Імператорського університету. Так, бажання дізнатися про закордонні досягнення в галузі санітарної освіти зумовило перебування В. Фавра після закінчення четвертого курсу університету (1896 р.) у гігієнічному інституті професора Флюгге в Бреславлі, де він вивчав практичну гігієну<sup>17</sup>.

Отримавши диплом лікаря, В. Фавр працював протягом 1897–1904 рр. у Харківському університеті асистентом кафедри гігієни, у 1904 р. був прийнятий до кола приват-доцентів, а з 1918 р. став штатним доцентом означеної кафедри. Крім того, у 1905 р. він виконував обов'язки помічника директора Харківського земського повивального училища, з 1906 р. по 1911 р. викладав фабричну гігієну в Харківському технологічному інституті. У 1911 р. В. Фавр був обраний на посаду приват-доцента кафедри гігієни Жіночого медичного інституту Харківського медичного товариства (ЖМІ). З 1916 р. він вже працював у ЖМІ на посаді професора. Неодноразово В. Фавр читав лекції на бактеріологічних курсах Харківського медичного товариства<sup>1; 18; 19; 28</sup>. У періодичній пресі досліджуваного періоду також містяться повідомлення про його лекції з шкільної гігієни на вчительських курсах<sup>29</sup>.

У різні роки В. Фавр читав курси та окремі лекції з гігієни й епідеміології на курсах сестер-жалібниць при Харківській громаді сестер-жалібниць Червоного

---

<sup>6</sup> Лутаєва Т. В. Проблема формування здорового способу життя в науково-педагогічній спадщині вчених Слобожанщини (XIX – поч. XX ст.) / Т. В. Лутаєва // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. — Х., 2015. — Вип. 37. — С. 86–95.

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 281.

<sup>1</sup> Воронцова М. П. Фавр Владимир Владимирович / М. П. Воронцова, З. П. Петрова // Вчені університету ; Харк. держ. мед. ун-т ; за ред. А. Я. Циганенка. — Х., 2002. — С. 85–86. — На опр. : Вчені Харківського державного медичного університету. — Присвяч. 200-річчю від дня заснування Харк. держ. мед. ун-ту, 1805–2005.

<sup>18</sup> Фавр Владимир Владимирович // Большая медицинская энциклопедия: в 30 т. / Акад. мед. наук СССР ; гл. ред. Б. В. Петровский. — Изд. 3-е. — М., 1985. — Т. 26: Угле кислые воды. — Хлор. — 1985. — С. 167.

<sup>19</sup> Фавр Владимир Владимирович // Украинская советская энциклопедия: в 12 т. / гл. редкол. : М. П. Бажан (гл. ред.) [и др.]. — К., 1984. — Т. 11, кн. 1: Счисление – Функционал. — С. 523.

<sup>28</sup> Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х. : Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — С. 518–519.

<sup>29</sup> Хроника учительских курсов // Утро. — 1913. — 2 июля. — С. 5.

Хреста, а також на курсах для робітників, у Ветеринарному інституті. У 1915–1916 рр. він обирався членом навчального комітету Харківських вищих комерційних курсів<sup>1; 12</sup>. Санітарно-гігієнічну освіту тих, хто навчався у навчальних закладах різного типу, В. Фавр поєднував з науковою, громадсько-просвітницькою, видавничою діяльністю у сфері гігієни та санітарії.

Відомо, що у процесі написання докторської дисертації «Опыт изучения малярии в России в санитарном отношении», він у 1902 р. заразив себе малярією від нового виду комара й довів, що той може бути переносником хвороби. Той факт, що «тільки самовіддана діяльність його учнів врятувала йому життя»<sup>12</sup>, свідчить, на нашу думку, про здатність науковця як викладача налагодити в освітньому просторі навчальне та наукове співробітництво. Про спроможність вченого ініціювати інтерес та активність студентів до проблем санітарії й гігієни свідчить також виданий В. Фавром у співавторстві з професором І. Скворцовим у 1904 р. навчальний посібник для студентів «Памятная книжка по практической гигиене»<sup>1; 17</sup>.

В. Фавр брав участь у Пироговських з'їздах, де мав нагоду детально ознайомитися з думками своїх колег щодо реформ вищої медичної освіти і шкільного питання. Саме завдяки роботі цих з'їздів було зроблено вагомий внесок у становлення гігієнічної науки і практичної санітарії в Україні. Так, на засіданнях Пироговських з'їздів науковці та практичні діячі медичної галузі, зокрема професор І. Скворцов, Д. Бекарюков, А. Нечаєв, своїми доповідями ініціювали обговорення питань про статус шкільного лікаря, його завдання, проведення шкільного санітарного нагляду. Увага також приділялася педагогічним аспектам викладання гігієни в школі<sup>2</sup>.

Нагальність вирішення окреслених проблем обумовлювалася тим, що в ті часи правовий і матеріальний стан шкільного лікаря був незадовільним, про що свідчить аналіз статутів, положень, указів, виданих Медичним департаментом у Міністерстві внутрішніх справ Росії та Міністерством народної освіти (здійснювали підготовку загальнодержавних нормативно-правових актів медичної галузі, зокрема з питань гігієни дітей та підлітків, надання первинної медичної допомоги, контроль за санітарним станом навчального закладу)<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> Воронцова М. П. Фавр Володимир Володимирович / М. П. Воронцова, З. П. Петрова // Вчені університету ; Харк. держ. мед. ун-т ; за ред. А. Я. Циганенка. — Х., 2002. — С. 85–86. — На опр. : Вчені Харківського державного медичного університету. — Присвяч. 200-річчю від дня заснування Харк. держ. мед. ун-ту, 1805–2005.

<sup>12</sup> Робак І. Ю. Володимир Фавр – видатний харківський гігієніст і маляріолог / І. Ю. Робак // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. пр. — Х., 2015. — № 70(1043). — С. 16–20. — (Серія «Історія науки і техніки»).

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багаля. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 281.

<sup>2</sup> Гринзовський А. М. Діяльність Пироговських з'їздів у розробці нормативно-методичного забезпечення гігієни дітей та підлітків кінця XIX – початку XX століття / А. М. Гринзовський // Biomedical and Biosocial Anthropology. — 2009. — № 13. — С. 1–4.

<sup>10</sup> Пристанкова Н. И. Правовое регулирование врачебно-санитарной деятельности в Российской империи (XIX – начало XX вв.) : монография / Н. И. Пристанкова. — СПб. : ЛОИРО, 2007. — 171 с.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що шкільний лікар наприкінці ХІХ ст., маючи лише право дорадчого голосу, входив до педагогічної ради навчального закладу, водночас в усьому підпорядковувався шкільному опікунству і не мав необхідних повноважень. Отже, більшість заходів, які започатковувалися лікарем, потребували згоди шкільного опікунства. Водночас оплата праці шкільних лікарів була значно нижчою, ніж в інших медиків.

Ідеї соціального партнерства, що були характерними для виступів учасників з'їздів, сприймалися В. Фавром і втілювались у його науковій, громадсько-просвітницькій, професійній діяльності. Архівні документи, матеріали періодичної преси та ювілейні видання з історії Харківського університету досліджуваного періоду містять повідомлення про участь В. Фавра у діяльності Харківського товариства поширення у народі грамотності (Харківське товариство грамотності, ХТГ).

З 1893 р. при Харківському товаристві грамотності діяв Санітарний комітет, у протоколах якого є повідомлення про виступи на його засіданнях Володимира Володимировича з пропозиціями щодо поліпшення організації санітарно-гігієнічного нагляду за народно-просвітницькими закладами товариства та популяризації знань з санітарії та гігієни серед широких верств населення<sup>3</sup>. Сам науковець зазначав, що у звіті ХТГ за 1900 р. було розміщено його доповідь про санітарний стан Першої школи Харківського товариства грамотності<sup>17</sup>.

Нами було встановлено, що Санітарний комітет за сприяння В. Фавра планував організувати забезпечення шкіл аптечками, введення у старших класах викладання гігієни з наданням елементарних знань з анатомії та фізіології, ведення медичного нагляду за учнями. У матеріалах Державного архіву Харківської області (ДАХО) знаходимо повідомлення про ініціативу В. Фавра, датовану 1898 р., щодо поширення інструкції для лікарів шкіл, які діяли на базі ХТГ, як посібника для організації санітарно-просвітницької роботи у будь-яких школах. Саме В. Фавру й було доручено скласти таку інструкцію з переліком мінімальних вимог щодо шкільного санітарного нагляду<sup>3</sup>.

Виїжджаючи за кордон для ознайомлення з постановкою санітарно-епідеміологічної справи (Інститут гігієни в Гамбурзі; Інститут Р. Коха в Берліні)<sup>28; 17</sup>, В. Фавр мав нагоду вивчити особливості організації роботи народних шкіл, зокрема в Німеччині. Отримані враження вчений висвітлював і проаналізував, виступаючи з доповідями перед представниками Санітарного комітету ХТГ<sup>17</sup>.

На посаді санітарного лікаря міської управи, В. Фавр у 1905 р. підняв питання поліпшення лікарсько-санітарного нагляду в харківських міських училищах. Серед запропонованих ним заходів були й такі: збільшення заробітної плати шкільним лікарям та залучення їх до розроблення питань шкільної гігієни, організація для

---

<sup>3</sup> Державний архів Харківської області, ф. 200, оп. 1, спр. 205, 36 арк. — Арк. 1–11.

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 281.

<sup>28</sup> Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х. : Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — 539 с. — С. 519.

учнів спеціальних видів медичної допомоги, улаштування літніх колоній<sup>5</sup>. З метою профілактики епідемій у Харкові В. Фавр встановив тісний контакт міської санітарної служби не лише з лікарнями, дільничними амбулаторіями, а й з інститутом шкільних лікарів.

У січні 1905 р. вчений розпочав редагування журналу Харківського Міського Громадського Управління «Сведения о врачебно-санитарной организации и эпидемических заболеваниях г. Харькова». Зі вступного слова «Від редакції» ми дізнаємося про його намір зробити все, щоб «робота в журналі була справою не однієї, чи не двох або декількох осіб», а щоб у ній «брали участь широкі кола людей, які близько стоять до питань благоустрою нашого міста та здоров'я його мешканців». В. Фавр уточнює, що серед таких людей мають бути й шкільні лікарі, які також так чи інакше сприятимуть розробленню організаційних лікарських та санітарних питань<sup>14</sup>.

В. Фавр розгорнув також діяльність музею фабричної гігієни у Харкові, обіймаючи посаду його завідувача. Музейна експозиція відігравала значну роль у справі санітарної просвіти різних прошарків населення міста, оскільки надавала ґрунтовну інформацію стосовно охорони праці, зокрема з питань медико-санітарного забезпечення робітників.

Особистий внесок В. Фавра у наукове обґрунтування та популяризацію ідей профілактичної медицини можна також розглядати у площині його участі в діяльності Російського товариства охорони здоров'я (Русское общество охранения народного здоровья). Він мав нагоду встановлювати зв'язки й поширювати погляди демократичних кіл суспільства щодо питань промислової гігієни й охорони здоров'я робітників, проблем боротьби з інфекційними захворюваннями та алкоголізмом серед керівників товариства, поміж яких були не лише представники інтелігенції, а й особи, які належали до титулованої знаті та вищої бюрократії.

З 1914 р. Російське товариство охорони здоров'я видавало часопис «Гигиена и санитария», до того видання публікувалося під назвою «Журнал Русского общества охранения народного здоровья». Як своєрідний науковий центр товариство займалося розробленням або консультаціями у царині гігієни та санітарії, звертало увагу міських управ на проведення практичних заходів оздоровлення населення<sup>13</sup>. Так, у 1899 р. на сторінках «Журнала Русского общества охранения народного здоровья» В. Фавр висвітлював свої враження від Берлінської виставки, присвяченої популяризації досягнень у справі організації догляду за хворими<sup>17</sup>.

Накопичений досвід у сфері науково-дослідної роботи в галузі санітарії та гігієни дав змогу В. Фавру науково обґрунтувати пропозиції щодо поліпшення

---

<sup>5</sup> К улучшению врачебно-санитарного школьного надзора // Южный край. — 1905. — 8 августа. — С. 4.

<sup>14</sup> Садівничий В. О. «Відродження розпочинається із гласності...» (Медична преса Наддніпрянської України середини XIX – початку XX ст.) : монографія / В. О. Садівничий. — Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2015. — 360 с. — С. 29–30.

<sup>13</sup> Русское общество охранения народного здоровья // Демографический энциклопедический словарь / гл. ред. Д. И. Валентей. — М. : Советская энциклопедия, 1985. — С. 384.

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 281.

організації санітарної справи в Харкові, внесені ним у 1913 р. для розгляду до міської думи. Володимир Володимирович звертав увагу на те, що у місті на 260000 мешканців існувало лише три санітарних лікарі та один санітарний наглядач. Він пропонував збільшити їхню кількість, що передбачало зменшення пенсій та субсидій, які надавала міська дума. Наведені ним статистичні дані щодо санітарно-побутових умов життя містян мали переконати представників громади у правильності цих пропозицій<sup>15</sup>. Узагалі, за влучним висловлюванням І. Робака, «найбільші реформи й нововведення в міському господарстві виникали або з його ініціативи, або здійснювалися за його участю та під його керівництвом»<sup>12</sup>.

В. Фавр був активним членом Харківського медичного товариства (ХМТ) з 1897 р. У 1907 р. він був одним з організаторів секції громадської медицини, гігієни та демографії в складі ХМТ, а у 1909 р. був обраний головою секції. Серед завдань секції він зазначив сприяння місцевій владі та міським організаціям у впровадженні широких заходів з оздоровлення Харкова. На засіданнях ХМТ та його секцій він зробив з 1899 по 1911 рр. двадцять одну доповідь<sup>28</sup>.

Під час святкового засідання ХМТ 8 грудня 1907 р. з нагоди двадцять п'ятої річниці лікарської та громадської діяльності доктора М. Светухіна, до того ж приват-доцента Харківського університету, В. Фавр виступив з промовою, в якій оцінив діяльність Михайла Івановича в міському управлінні як зразкову для громадського діяча. На думку вченого, поєднання принциповості та ідейності з діловими та практичними вміннями й навичками було характерним для ювіляра. Володимир Володимирович з гордістю називає себе учнем М. Светухіна<sup>11</sup>. Вважаємо, що, оцінюючи свого вчителя як борця за життєві інтереси (здоров'я, культуру і права) міського населення, особливо тієї частини, якій найбільш бракує названих елементів гідного життя<sup>11</sup>, В. Фавр охарактеризував свій ідеал науковця-медика, що втілює спроможність вдало поєднувати професійну та громадсько-просвітницьку діяльність.

Саме В. Фавр протягом 1906–1912 рр. перебував серед п'яти членів редакторської комісії періодичного видання «Харьковский медицинский журнал», що користувався великим авторитетом у медичних колах Росії та за кордоном<sup>7; 17</sup>. Науковцю було доручено редагувати відділ гігієни й громадської медицини.

---

<sup>15</sup> Санитарное состояние Харькова // Южный край. — 1913. — 7 апреля. — С. 4.

<sup>12</sup> Робак І. Ю. Володимир Фавр – видатний харківський гігієніст і маляріолог / І. Ю. Робак // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»: зб. наук. пр. — Х., 2015. — № 70(1043). — С. 16–20. — (Серія «Історія науки і техніки»).

<sup>28</sup> Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х. : Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — 539 с. — С. 519.

<sup>11</sup> Протокол № 21 Торжественного заседания Харьковского медицинского общества 8 декабря 1907 г. по случаю чествования председателя общества, почетного члена, д-ра М. И. Светухина // Харьковский медицинский журнал. — 1908. — Т. 5. — № 2. — С. 191–194.

<sup>7</sup> Мельников-Разведенков Н. Ф. Десятилетие «Харьковского медицинского журнала» / Н. Ф. Мельников-Разведенков // Южный край. — 1916. — № 13162. — С. 5.

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 280–281.

Володимир Володимирович був також першим редактором журналу «Врачебное дело», заснованого у 1918 році<sup>1</sup>.

За свою просвітницьку діяльність під час Загальноросійської гігієнічної виставки у 1913 р. щоквартальний науково-практичний часопис «Харьковский медицинский журнал» отримав вищу нагороду – почесний диплом<sup>3, 9; 14</sup>. Прикладом свідомої участі В. Фавра як редактора видання у справі поширення знань про здоровий спосіб життя серед широких верств населення є реклама на сторінках журналу збірки лекцій для лікарів та студентів про азіатську холеру. З реклами дізнаємося, що у змісті лекції «Профілактика холери», яку написав саме Володимир Володимирович на основі матеріалів доповіді на засіданні ХМТ в 1905 р., було й питання про особливості популяризації знань стосовно означеної хвороби.

На сторінках часопису містяться рецензії В. Фавра на публікації з питань гігієни та санітарії. Так, у рецензії на видання доктора Д. Бекарюкова «Основные начала школьной гигиены» він зазначає, що ця праця може бути рекомендована не тільки шкільному лікарю, а й батькам та педагогам, які цікавляться питаннями охорони здоров'я юнацтва. Автор також окреслює недоліки книги. Серед них, на думку рецензента, слід назвати недостатню увагу до питання фізичного виховання, яке має, на думку В. Фавра, найбільш цікавити шкільного лікаря<sup>26</sup>.

У «Харьковском медицинском журнале» вчений надрукував також повідомлення про участь лікарів та студентів-медиків у подіях жовтня 1905 р., коли в Харкові відбулися антиурядові виступи робітників та студентів. Свій інтерес до цих подій він пояснював так: «слід погодитися, що будь-яке лихо, що відображається на здоров'ї і житті громадян, будь це голод, епідемія, війна, повинні привертати повну увагу медика. Про зовнішні війни, їх санітарний і лікарський аспекти, багато писали. Внутрішні ж, громадянські війни, що мають свої характерні особливості, ще не розроблені в медичному сенсі» (пер. автора)<sup>23</sup>. В. Фавр на основі власних спостережень навів приклади самовідданої професійної діяльності його колег, які виконували свій моральний та службовий обов'язок у полум'ї революційних подій.

У повідомленні про вбивство у 1905 р. поблизу Харкова лікаря Д. Познанського за підозру у революційній діяльності В. Фавр зазначає: «Пройдуть роки, революція скінчиться, оновлення народу принесе йому світло і свідомість, і тоді пам'ять про тебе ... буде для народу дорогою і буде вчити всіх, як потрібно

---

<sup>1</sup> Воронцова М. П. Фавр Володимир Володимирович / М. П. Воронцова, З. П. Петрова // Вчені університету ; Харк. держ. мед. ун-т ; за ред. А. Я. Циганенка. — Х., 2002. — С. 85–86. — На опр. : Вчені Харківського державного медичного університету. — Присвяч. 200-річчю від дня заснування Харк. держ. мед. ун-ту, 1805–2005.

<sup>3</sup> Державний архів Харківської області, ф. 200, оп. 1, спр. 205, 36 арк. — Арк. 24.

<sup>9</sup> Недригайлов В. Первая всероссийская гигиеническая выставка в Петербурге / В. Недригайлов // Утро. — 1913. — 6 июля. — С. 5.

<sup>14</sup> Садівничий В. О. «Відродження розпочинається із гласності...» (Медична преса Наддніпрянської України середини ХІХ – початку ХХ ст.) : монографія / В. О. Садівничий. — Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2015. — 360 с. — С. 248.

<sup>26</sup> Фавр В. В. Рецензия на издание доктора Д. Д. Бекарюкова «Основные начала школьной гигиены» (Москва, 1906 г., 511 с.) / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 63–64.

<sup>23</sup> Фавр В. В. О событиях 10, 11 и 12 октября 1905 г. в Харькове / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 169.



виконувати свій обов'язок»<sup>20</sup>. Безумовно, подібні зауваження впливали на формування ціннісних орієнтацій працівників сфери охорони здоров'я та студентів-медиків.

Поміж наукових та популярних публікацій В. Фавра у контексті проблеми, що розглядається, заслуговують на увагу ті, що присвячені методам громадсько-державної боротьби з пияцтвом («Способы общественно-государственной борьбы с пьянством», «Народные столовые и об устройстве их в Харькове»)<sup>17</sup>, вивченню статевого життя харківського студентства та поширенню в його середовищі венеричних захворювань, боротьбі із заразними хворобами в умовах воєнного часу<sup>6</sup>.

У 1902 р. вчений організував анкетне опитування серед 1298 студентів харківських вищих навчальних закладів (Харківського університету, Харківського Ветеринарного інституту, Харківського Технологічного інституту). Студенти отримували анкету, так званий вопросный листок, де було вісімнадцять запитань закритого типу. Повідомлялося, що анкети є анонімними. Після заповнення студенти кидали їх у поштові скриньки, що стояли у приміщеннях навчальних закладів. Результати дослідження свідчили, що раннє статеве життя, невпорядковані статеві стосунки молоді призводили до появи венеричних захворювань. Статистичні дані допомогли В. Фавру зробити висновок про необхідність уваги громадськості та педагогів до питання статевого виховання молоді, створення умов для формування здорового способу життя в навчальних закладах<sup>21</sup>.

Надалі проведене дослідження надасть можливість науковцю аргументувати свою позицію стосовно пріоритетів органів міського самоврядування у боротьбі із соціальними негараздами. На думку В. Фавра, міська влада мусить відмовитися від участі в нагляді за проституцією і зосередити свою увагу в цій площині на санітарній і просвітницькій діяльності, спрямованій на попередженні венеричних хвороб<sup>28</sup>.

З метою пропаганди здорового способу життя серед населення вчений написав статті з гігієни, надруковані у народній енциклопедії наукових та прикладних знань – виданні Харківського товариства грамотності. Серед питань, що висвітлювалися, були й такі: гігієна поселень; шкільна гігієна; гігієна праці та життя робітників; медична допомога; земська й міська, лікувальна й санітарна медицина. У розділі, присвяченому шкільній гігієні, увага читачів зверталася на

---

<sup>20</sup> Фавр В. В. Дмитрий Борисович Познанский / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 98.

<sup>17</sup> Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багаля. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 281.

<sup>6</sup> Лутаєва Т. В. Проблема формування здорового способу життя в науково-педагогічній спадщині вчених Слобожанщини (XIX – поч. XX ст.) / Т. В. Лутаєва // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. — Х., 2015. — Вип. 37. — С. 86–95.

<sup>21</sup> Фавр В. В. К вопросу о половых сношениях, о венерических болезнях и онанизме учащейся молодежи: результаты харьковской анкеты среди студентов / В. В. Фавр // Русский журнал кожных и венерических болезней. — 1910. — Т. 19. — № 4. — С. 197–215.

<sup>28</sup> Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х. : Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — 539 с. — С. 145–146.

благоустрій класних приміщень, харчування та відпочинок учнів від занять. Між іншим, було зроблено наголос на значущості гімнастики й ігрової діяльності в дитячому середовищі та шкоді покарань у школі в контексті справи охорони здоров'я та виховання дітей<sup>8</sup>.

Цінними є історико-педагогічні матеріали, зібрані та систематизовані В. Фавром для ювілейного видання медичного факультету Харківського університету, що були присвячені історії кафедри гігієни, гігієнічного кабінету та лабораторії<sup>16</sup>. Цікавими є також його роздуми про роль ученого, зокрема Карла Флюгге, у науково-педагогічній та просвітницькій діяльності<sup>22</sup>.

В. Фавр був автором великого наукового доробку, присвяченого проблемам дослідження малярії, чуми, холери, висипного тифу та інших інфекційних хвороб. У виданні з нагоди п'ятдесятиріччя ХМТ повідомлялося, що кількість опублікованих на той час ученим праць з гігієни та епідеміології становить 42 видання, не враховуючи багатьох дрібних статей та рецензій<sup>28</sup>. Результати наукових відкриттів у популярній формі доносилися до широкого загалу читачів. Для підвищення рівня медичної освіченості населення розкривалися принципи та методи протидії інфекційним хворобам<sup>24; 25</sup>.

Зважаючи на те, що різнопланова науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність В. Фавра може бути прикладом для наслідування представниками сучасних фахівців галузі охорони здоров'я, нами сумісно з працівниками Харківського національного медичного університету було ініційовано розроблення студентами веб-квесту стосовно його особи під час вивчення ними навчальної дисципліни «Епідеміологія».

Нами було взято до уваги, що у класичному розумінні веб-квест є проблемним завданням з елементами рольової гри, хоча припустимо ототожнювати веб-квести з міні-проектами, заснованими на пошуку інформації в Інтернеті з практичною метою.

Зазначимо, що розроблення веб-квесту було заплановано в контексті організації самостійної роботи студентів. Передбачалося, що студентам мають бути повідомлені етапи розроблення веб-квесту. Серед них:

1. Усвідомлення визначеного типу самостійної діяльності: веб-квест як міні-проект на тему «Особистий внесок В. Фавра у розроблення проблеми та поширення знань з епідеміології».

---

<sup>8</sup> Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Харьковское общество распространения в народе грамотности. — Т. 5 «Медицина», 2-й полум. — М. : Т-во Сытина, 1910. — 788 с. — С. 725–726.

<sup>16</sup> Фавр В. Кафедра гигиены, эпидемиологии и эпизоотологии, с медицинской и ветеринарной полицией / В. В. Фавр, И. П. Скворцов // Медицинский факультет Харьковского ун-та за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багаля. — Х., 1905–1906. — С. 419–433.

<sup>22</sup> Фавр В. В. Карл Флюгге (к 60-летнему юбилею и к избранию почетным членом Харьковского медицинского общества) / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1908. — Т. 5. — № 2. — С. 115.

<sup>28</sup> Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х. : Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — 539 с. — С. 519.

<sup>24</sup> Фавр В. В. Опыт изучения малярии в России в санитарном отношении / В. В. Фавр. — Х. : Печатня С. П. Яковлева, 1903. — 106 с.

<sup>25</sup> Фавр В. В. Очерки городской санитарии / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — № 5. — С. 466–472.

2. Обговорення мети роботи над веб-квестом: активізація пізнавальної діяльності; розвиток комунікативних, креативних здібностей; удосконалення знань з навчальної дисципліни та популяризація інформації про В. Фавра, визнаного фундатора сучасної харківської міської санітарно-епідеміологічної служби.

3. Розподіл ролей («історик лікарняної справи», «учений-епідеміолог», «веб-майстер»).

4. Окреслення завдань для студентів щодо роботи над веб-квестом відповідно до визначених ролей.

5. Ознайомлення із запропонованим списком посилань на інтернет-ресурси (назвами веб-сайтів із вказаними адресами) для їх використання з практичною метою.

6. Пошук інформації. Студенти починають сам процес пошуку необхідної інформації, зокрема в Інтернеті, користуючись при цьому описом процедури роботи (методичні рекомендації, що надає викладач).

7. Презентація веб-квесту (результат – інтернет-сторінка в соціальній мережі «Facebook» або мультимедійна презентація).

Методом бесіди з викладачами навчальної дисципліни «Епідеміологія» було з'ясовано, що студенти виявили зацікавленість до запропонованої роботи, розуміючи її значущість для майбутньої професії. Участь у проектній діяльності надихнула деяких студентів до дослідницької роботи і більш вдумливого вивчення та аналізу наукового доробку В. Фавра.

### **Висновки**

Отже, наведений матеріал переконливо доводить, що В. Фавр брав активну участь в організації санітарної освіти широких верств населення за імперської доби. Санітарно-гігієнічну освіту тих, хто навчався у навчальних закладах різного типу, В. Фавр поєднував з адміністративно-організаційною, науково-дослідною, громадсько-просвітницькою, видавничою діяльністю у сфері гігієни та санітарії. Пропаганда здорового способу життя й попереджувальна, профілактична медицина були визнані ним ефективною й доцільною стратегією у роботі працівників галузі охорони здоров'я.

Діяльність вченого сприяла налагодженню соціального партнерства між науковцями, практиками лікарняної справи, представниками влади та пересічними громадянами (участь у Пироговських з'їздах, Харківському товаристві поширення у народі грамотності, Харківському медичному товаристві, Російському товаристві охорони здоров'я; редакторська робота у медичних часописах; публікація на сторінках видань результатів наукової діяльності чи прикладів із практики; завідування музеєм фабричної гігієни).

Наш досвід свідчить, що актуалізувати здобутки В. Фавра у середовищі майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я доцільно засобом упровадження в освітній процес інноваційного методу навчання – веб-квесту. Результат проектної діяльності студентів може сприяти санітарній просвіті користувачів соціальних мереж. Вважаємо, що науково-педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність ученого є джерелом розвитку здоров'язбережувальних ідей і компетентностей

суб'єктів освітнього процесу, слугує справі гармонізації соціально-педагогічної взаємодії.

*Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі* полягають у більш детальному вивченні внеску В. Фавра у розвиток традицій міжнародної діяльності вітчизняних освітян.

### Список використаних джерел

1. Воронцова М. П. Фавр Володимир Володимирович / М. П. Воронцова, З. П. Петрова // Вчені університету ; Харк. держ. мед. ун-т ; за ред. А. Я. Циганенка. — Х., 2002. — С. 85–86. — На опр. : Вчені Харківського державного медичного ун-ту. — Присвяч. 200-річчю від дня заснування Харк. держ. мед. ун-ту, 1805–2005.
2. Гринзовський А. М. Діяльність Пироговських з'їздів у розробці нормативно-методичного забезпечення гігієни дітей та підлітків кінця XIX – початку XX століття / А. М. Гринзовський // Biomedical and Biosocial Anthropology. — 2009. — № 13. — С. 1–4.
3. Державний архів Харківської області, ф. 200, оп. 1, спр. 205, 36 арк.
4. Державний архів Харківської області, ф. 200, оп. 1, спр. 214, 24 арк.
5. К улучшению врачебно-санитарного школьного надзора // Южный край. — 1905. — 8 августа. — С. 4.
6. Лутаєва Т. В. Проблема формування здорового способу життя в науково-педагогічній спадщині вчених Слобожанщини (XIX – поч. XX ст.) / Т. В. Лутаєва // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. — Х., 2015. — Вип. 37. — С. 86–95.
7. Мельников-Разведенков Н. Ф. Десятилетие «Харьковского медицинского журнала» / Н. Ф. Мельников-Разведенков // Южный край. — 1916. — № 13162. — С. 5.
8. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Харьковское общество распространения в народе грамотности. — Т. 5 «Медицина», 2-й полутом. — М. : Т-во Сытина, 1910. — 788 с.
9. Недригайлов В. Первая всероссийская гигиеническая выставка в Петербурге / В. Недригайлов // Утро. — 1913. — 6 июля. — С. 5.
10. Пристанкова Н. И. Правовое регулирование врачебно-санитарной деятельности в Российской империи (XIX – начало XX вв.) : монография / Н. И. Пристанкова. — СПб. : ЛОИРО, 2007. — 171 с.
11. Протокол № 21 Торжественного заседания Харьковского медицинского общества 8 декабря 1907 г. по случаю чествования председателя общества, почетного члена, д-ра М. И. Светухина // Харьковский медицинский журнал. — 1908. — Т. 5. — № 2. — С. 173–233.
12. Робак І. Ю. Володимир Фавр – видатний харківський гігієніст і маляріолог / І. Ю. Робак // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. пр. — Х., 2015. — № 70(1043). — С. 16–20. — (Серія «Історія науки і техніки»).
13. Русское общество охранения народного здравия // Демографический энциклопедический словарь / гл. ред. Д. И. Валентей. — М. : Советская энциклопедия, 1985. — С. 384.

14. Садівничий В. О. «Відродження розпочинається із гласності...» (Медична преса Наддніпрянської України середини XIX – початку XX ст.): монографія / В. О. Садівничий. — Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2015. — 360 с.
15. Санитарное состояние Харькова // Южный край. — 1913. — 7 апреля. — С. 4.
16. Фавр В. Кафедра гигиены, эпидемиологии и эпизоотологии, с медицинской и ветеринарной полицией / В. В. Фавр, И. П. Скворцов // Медицинский факультет Харьковского ун-та за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — С. 419–433.
17. Фавр Владимир Владимирович // Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / под ред. проф. И. П. Скворцова, Д. И. Багалея. — Х., 1905–1906. — Биографический словарь проф. мед. фак-та. — С. 280–281.
18. Фавр Владимир Владимирович // Большая медицинская энциклопедия: в 30 т. / Акад. мед. наук СССР; гл. ред. Б. В. Петровский. — Изд. 3-е. — М., 1985. — Т. 26: Углекислые воды. — Хлор. — 1985. — С. 167.
19. Фавр Владимир Владимирович // Украинская советская энциклопедия: в 12 т. / гл. редкол.: М. П. Бажан (гл. ред.) [и др.]. — К., 1984. — Т. 11, кн. 1: Счисление – Функционал. — С. 523.
20. Фавр В. В. Дмитрий Борисович Познанский / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 96–98.
21. Фавр В. В. К вопросу о половых сношениях, о венерических болезнях и онанизме учащейся молодежи: результаты харьковской анкеты среди студентов / В. В. Фавр // Русский журнал кожных и венерических болезней. — 1910. — Т. 19. — № 4. — С. 197–215.
22. Фавр В. В. Карл Флюгге (к 60-летнему юбилею и к избранию почетным членом Харьковского медицинского общества) / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1908. — Т. 5. — № 2. — С. 111–116.
23. Фавр В. В. О событиях 10, 11 и 12 октября 1905 г. в Харькове / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 68–73; 157–169.
24. Фавр В. В. Опыт изучения малярии в России в санитарном отношении / В. В. Фавр. — Х.: Печатня С. П. Яковлева, 1903. — 106 с.
25. Фавр В. В. Очерки городской санитарии / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — № 5. — С. 466–472.
26. Фавр В. В. Рецензия на издание доктора Д. Д. Бекарюкова «Основные начала школьной гигиены» (Москва, 1906 г., 511 с.) / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1906. — Т. 1. — № 1/2. — С. 63–64.
27. Фавр В. В. Случаи холеры в Харькове осенью 1907 г. / В. В. Фавр // Харьковский медицинский журнал. — 1907. — Т. 4. — № 9. — С. 431–434.
28. Харьковское медицинское общество (1861–1911): очерки его пятидесятилетней деятельности / под ред. С. Н. Игумнова. — Х.: Тип. и литогр. М. Зильберберг и Сыновья, 1913. — 539 с.
29. Хроника учительских курсов // Утро. — 1913. — 2 июля. — С. 5.

**Tetyana Lutaieva**

## **RESEARCH, TEACHING, PUBLIC AND ENLIGHTENMENT ACTIVITIES OF VLADIMIR FAVRE**

Based on historical-pedagogical sources and scientific literature in the article it was comprehensively analyzed the educational, public and enlightenment activities of Vladimir Favre – professor, doctor of medicine, public figure, the founder of Kharkiv City Sanitary and Epidemiological Service. The article considers the problem of updating the achievements of V. Favre in the educational space of modern higher school. It was noted that V. Favre has combined the sanitary and hygienic education of those who studied in schools of different types with administrative and organizational, research, social, educational, publishing activities. The article highlights the V. Favre ways of establishing the partnerships between scientists and practitioners of hospital cases, government officials and ordinary citizens in the field of education. The article called the main ones of this ways: participation in Pirogov congresses; educational and enlightenment activities in the Kharkiv Society of Spreading Literacy, Kharkiv Medical Society, Russian Society of Health Care; editorial work in medical journals; publications of scientific results or examples from practice; management in museum of factory hygiene. It was noted that V. Favre has been founded the promoting of healthy lifestyle and warning, prophylactic, preventive medicine as effective and feasible strategy in the activity of health care specialists. It was proved the necessity of introduction to the educational process of web quest for updating the professional activities of V. Favre among future professionals in health industry. The article outlines that students project activity can promote healthy lifestyle among the social networks users. It was named the prospect for further research of V. Favre activity: the contribution to the development of international partnership traditions of local teachers and scientists.

**Mariola Mirowska,**

*Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki,  
adiunkt Kierownik Zakładu Pracy Socjalnej i Zdrowia  
Publicznego Instytut Pedagogiki Wydział Pedagogiczny  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*

## **BLASKI I CIENIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ INSTYTUCJE EDUKACYJNE**

**Streszczenie.** *Artykuł jest poświęcony badaniu elementów struktury organizacyjnej instytucji edukacyjnych w perspektywie zarządzania nią w przyszłości. Poziom rozwoju szkoły i jej społeczności rzutuje na panujące w niej stosunki międzyludzkie oraz jakość zachodzących w niej procesów kształcenia i wychowania. To teza wyjściowa pozwalająca uznać, że wartości, normy i działania aktorów sceny szkolnej określają kulturę szkoły, a nad jej przebiegiem i kształtem czuwa dyrektor szkoły i nauczyciele. Jako menedżer i przywódca powinien posiadać świadomość założeń oraz roli jaką ma do odegrania dla budowania fundamentu ideologicznego tej instytucji.*

**Słowa kluczowe:** *kultura, organizacja instytucji edukacyjnych, zarządzanie.*

**Мариола Міровска**

## **БЛІКИ І ТІНІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

**Анотація.** *Стаття присвячується вивченню елементів організаційної структури освітнього закладу в перспективі управління в майбутньому. Рівень розвитку школи й її спільноти впливає на взаємини й якість процесів, що відбуваються в освіті та вихованні. Це твердження дає змогу визнати, що цінності, норми і суб'єкти дії створюють культуру школи, за розвиток якої відповідальним є директор школи і вчителі. Як менеджер і керівник, директор має робити свідомі внески і розуміти роль, яку він мусить відігравати у створенні ідеологічних основ освітньої інституції.*

**Ключові слова:** *культура, організація освітнього закладу, управління.*

**Мариола Миrowsкая**

## **БЛИКИ И ТЕНИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**Аннотация.** *Статья посвящена изучению элементов организационной структуры образовательного учреждения в перспективе управления в будущем. Уровень развития школы и ее сообщества влияет на взаимоотношения и качество процессов, происходящих в образовании и воспитании. Это утверждение позволяет признать, что ценности, нормы и субъекты действия создают культуру школы, за развитие которой ответственными являются директор школы и учителя. Как менеджер и руководитель, директор должен делать*

сознательные вклады и понимать роль, которую ему предстоит сыграть в создании идеологических основ образовательной институции.

**Ключевые слова:** культура, организация образовательного учреждения, управление.

**Mariola Mirowska**

## **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Abstract.** *The article is devoted to the study of the elements of the organizational structure of educational institutions in the perspective of management school in the future. The level of development of the school and its community affect the relationship which are there and the quality of education's and upbringing's processes. This thesis output allows to recognize that the values, norms and school actor's action define school culture, and the course and shape of school culture are supervised by the headmaster and teachers. As a manager and leader should have the awareness of the assumptions and the role which he has to play to building ideological's foundation of this institution.*

**Key words:** culture, organization of educational institutions, management.

### **Problem**

Zwiększona uwaga na znaczenie szkoły jako instytucji oświatowo – wychowawczej zmusza jej organizatorów do modyfikowania lub poszukiwania sposobów tworzenia jej organizacyjnej struktury w perspektywie przyszłości. Od całokształtu działalności szkoły zależy realizacja jej podstawowej funkcji jaką jest przygotowanie młodzieży do wielostronnego rozwoju i aktywności. Odkąd przybrała formę zorganizowanego procesu, stało się zauważalne, że deklarowane skutki oddziaływań szkoły są różne od rzeczywistego obrazu edukacji. Ta sytuacja wymaga analizy i syntezy obrazu szkoły jako struktury organizacyjnej w kierunku jej doskonalenia i nowego definiowania.

Analiza badań dotyczących organizacji szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej dotyczy głównych jej zadań jakimi są stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju człowieka<sup>3</sup>.

Szkoła służy zaspokajaniu określonych potrzeb – jest ona zdolna realizować wiele wartości. Dlatego też jest to instytucja oświatowo – wychowawczą, która zajmuje się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo – wychowawczych i programów. Osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze strony państwa.

Szkoła jako instytucja społeczna i państwowa realizuje swoje specyficzne zadania, jest i powinna być zorganizowana zgodnie z potrzebami, które ma zaspokajać i metodami pracy maksymalnie sprawnymi — ze względu na rozwój osobowości ucznia, nauczyciela, poczucie godności oraz społeczną akceptację.

---

<sup>3</sup> Konarzewski K. Sztuka nauczania // Szkoła, PWN. — Warszawa, 2002. — S. 15.



Szkoła zajmuje w życiu każdego człowieka tyle czasu, że nie może nie zostać zauważona czy zepchnięta na drugi plan<sup>2</sup>.

«To przecież szkoła — pisze A. Sawisz — obok rodziny jest główną agendą socjalizacji, przez co zapewnia ciągłość wartości, norm kulturowych, a więc ciągłość społeczeństwa. To szkoła w momentach przełomowych przygotowuje do koniecznych zmian społecznych, do innowacji. To szkoła wdraża do uczestnictwa w szerszym systemie społecznym, wychowując obywateli państw i szkoląc wykwalifikowanych pracowników gospodarki»<sup>8</sup>.

W kształtowaniu się systemu szkolnictwa kluczową rolę odgrywają władze lokalne. Szkoła, która uznawana jest jako jedno z podstawowych dóbr publicznych, ma szczególne znaczenie w strategicznych obszarach działania struktur państwowych, jak i samorządowych. Funkcjonowanie placówek oświatowych łączy się istotnie z jakością warunków życia, a w dalszej konsekwencji z możliwością jego rozwoju. Polityka szkolna władz lokalnych ma dwojaki charakter. Z jednej strony mogą wspomagać funkcjonowanie i jakość kształcenia w konkretnych szkołach, z drugiej zaś strony mogą wpływać na politykę społeczną i formować warunki oraz jakość życia w określonej jednostce sąsiedzkiej<sup>9</sup>.

Taką strategię widzenia programu można nazwać instrumentalnym lub technicznym sposobem patrzenia na procedury, którymi posługuje się kreator programu<sup>13</sup>.

Konstruowanie programów to złożona działalność nie tylko polityczna i społeczna, ale również intelektualna i pedagogiczna.

Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty wprowadziła powszechny obowiązek posiadania przez szkoły, placówki publiczne i niepubliczne statutow<sup>12</sup>.

Edukacja jest jednym z najważniejszych dóbr społecznych, za których dystrybucję odpowiada władza lokalna. Szkoła identyfikuje na poziomie jednostki dwojaki rodzaj kapitału społeczny, który winien zainteresować, nie tylko badaczy, ale również polityków. Po pierwsze, jest to «kapitał społecznej mobilizacji», który pomaga osiągać zamierzone cele, wyznacza kierunki postępu. Drugi rodzaj to «kapitał społecznego wsparcia», który pomaga pokonywać trudności, buduje społeczną współpracę i solidarność. Obydwie z tych form kapitału społecznego są tworzone i wzmacniane w efekcie edukacji<sup>9</sup>.

Szkoła jest dla dziecka ważnym źródłem jego samooceny, gdyż modeluje jego wiedzę o własnych potencjałach, umiejętnościach oraz mocnych i słabych stronach. Dzieje się to dzięki współpracy i rywalizacji z rówieśnikami, oceny jego wyników przez nauczyciela oraz wyzwaniom jakie doświadcza podczas rozwiązywania problemów czy radzenia sobie z trudnościami. Samoakceptacja określa emocjonalny stosunek do siebie,

---

<sup>2</sup> Kargulowa A. Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? // Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. — Warszawa, 1991. — S. 22.

<sup>8</sup> Sawisz A. Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki nowej socjologii oświaty. — Warszawa, 1989. — S. 6.

<sup>9</sup> Sagan I. Szkoła w przestrzeni miasta. O reprodukcji statusu społecznego i społecznych możliwości, [w:] M. Mendel (red.), Pedagogika miejsca, Wyd.

<sup>13</sup> Walker D., Soltis J. Program i cele kształcenia, WSiP S.A. — Warszawa, 2000. — S. 64.

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty-Dz. U. z 2015, poz. 2156.

tzn. czy dziecko uznaje się za osobę wartościową, godną miłości i szacunku, czy też za mniej ważną od innych<sup>6</sup>.

Badania nad środowiskiem szkolnym wskazują, że placówka ta stanowi system wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów i zachowań. Kulturę szkoły można zdefiniować jako «całokształt zachowań, działań, wartości i norm, które stanowią o istocie i jakości osiągniętego poziomu rozwoju szkoły i jej społeczności, rzutując na panujące w niej stosunki międzyludzkie oraz jakość zachodzących w niej procesów kształcenia i wychowania»<sup>4</sup>.

Poznać kulturę szkoły to – zdaniem Davida Tuohy’ego – poznać wytwory, założenia i wartości obecne w szkole<sup>11</sup>.

Wytwory to uzewnętrznione działania w obrębie organizacji. Obejmują one rytuały, role i normy. Rytuały szkolne wiążą się z harmonogramem zajęć, sposobem zwracania się do siebie uczniów i nauczycieli, zwyczajami celebrowania świąt czy uroczystości. Role określają prawa i obowiązki ludzi tworzących społeczność szkolną. Istnieją role kierownictwa i administracji szkoły, nauczycieli, rodziców, uczniów. Normy stanowią uwewnętrznione nakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Naruszenie tych norm uruchamia sankcje społeczne zróżnicowane w zależności od pozycji zajmowanej w strukturze szkoły.

Wartości to pożądane stany rzeczy. Ukierunkowują one działania nauczycieli i uczniów, stanowiąc uporządkowaną hierarchię wartości. Niektóre są podzielane powszechnie, a inne mogą być lokowane w miejscach peryferyjnych. Szkoły tak jak inne instytucje, oprócz wartości deklarowanych realizują wartości ukryte.

Założenia odnoszą się do idei i przekonań leżących u podstaw programu i organizacji szkoły. Stanowią fundament ideologiczny tej instytucji. Bazują zarówno na uznanych i potocznych koncepcjach kształcenia i oświaty, jak i na wiedzy płynącej z dotychczasowej historii szkoły.

Nikt i nic tak nie oceni charakteru kultury szkoły jak bezpośredni jej usługobiorcy czyli uczniowie, a ci są zgodni co do tego, że wszystkie klasy szkolne, bez względu na różnice między szkołami, mają coś wspólnego – w każdej z nich uczeń musi dać sobie radę z pewnymi właściwościami klasy. Te właściwości to: tłok i czekanie, walkę o to «czyje na wierzchu» i «władzę nad mową». Pierwsze z nich są efektem panującym w szkole warunków masowej edukacji. Aby skrócić czas oczekiwania, uczniowie przybierają często różne formy aktywności zastępczej, np. poprzez błaznowanie, symboliczną inwersję ról i scenariuszy zwyczajowych zachowań. Drugim elementem życia szkolnego jest ciągła walka, sprowadzająca się do umiejętności negocjacji, osiągania kompromisu, czasem użycia siły, po to, by wprowadzić w życie pewne normy i reguły lansowane przez szkołę. Trzecim elementem szkoły jest władza nad mową uczniów, znajdująca się w rękach nauczycieli. Ci ostatni wywołują do odpowiedzi, oceniają,

---

<sup>6</sup> Pankowska D. Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły // *Psychologia w Szkole*. — 2008. — № 3(19). — S. 30–33.

<sup>4</sup> Milerski B., Śliwerski B. (red.). *Leksykon Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN. — Warszawa, 2000. — S. 107.

<sup>11</sup> Tuohy D. *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN. — Warszawa, 2002. — S. 25–26.

przerywają, komentują, podczas gdy uczniowie nie mają praw przysługujących rozmówcom<sup>10</sup>.

Każdy dzień tygodnia jest podobny do tego, który już nastąpił, lekcje są powtarzane w tych samych klasach, także nauczyciele cały czas są tacy sami. Bez problemu można przewidzieć stosowane metody nauczania czy wzór aktywności uczniów. Dlatego bardzo często mówi się o szkole, że jest nudna. Wynika to również z «wbijaniem» uczniom treści, które nie mają w życiu praktycznego zastosowania. Odczuciem, które często towarzyszy tym sytuacją jest przymus<sup>7</sup>.

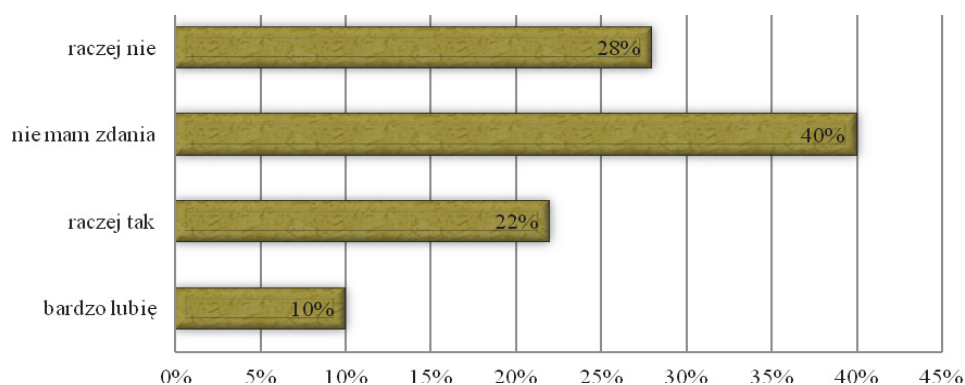
Obowiązek szkolny wskazuje uczniowi brak możliwości dokonywania wyboru — codziennie jest sprawdzana obecność, uczeń nie ma wpływu na większość elementów systemu kształcenia, takich jak plan zajęć czy program nauczania, nie decyduje z którymi nauczycielami chciałby mieć lekcje czy z kim chciałby chodzić do klasy.

Uczeń musi podporządkować się narzuconym regułom zachowania i władzy dorosłych, bądź dostosować się do decyzji większości<sup>6</sup>.

Dlatego celem niniejszego artykułu jest analiza i synteza rozwoju naukowego podejścia do określenia obiecujących kierunków badań nad zarządzaniem kulturą organizacyjną szkoły.

Elementy składające się na kulturę organizacyjną szkoły – analiza materiału badawczego.

Celem ankiety było poznanie opinii uczniów na temat kultury organizacyjnej szkoły<sup>14</sup>. Wiedza zdobyta dzięki badaniu pozwoliła dowiedzieć się czy uczniowie lubią swoją szkołę, jakie widzą rozbieżności między tym co proponuje oficjalny program, a tym jaki jest obecny stan rzeczywistości.



Wykres 1. Zadowolenie uczniów z chodzenia do szkoły (n=70)

<sup>10</sup> Szewczyk J. Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera, Oficyna Wydawnicza "Impuls". — Kraków, 2002. — S. 65–66.

<sup>7</sup> Pankowska D. Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły cz. 2 // Psychologia w Szkole. — 2008. — № 4(20). — S. 56–57.

<sup>6</sup> Pankowska D. Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły // Psychologia w Szkole. — 2008. — № 3(19). — S. 30–33.

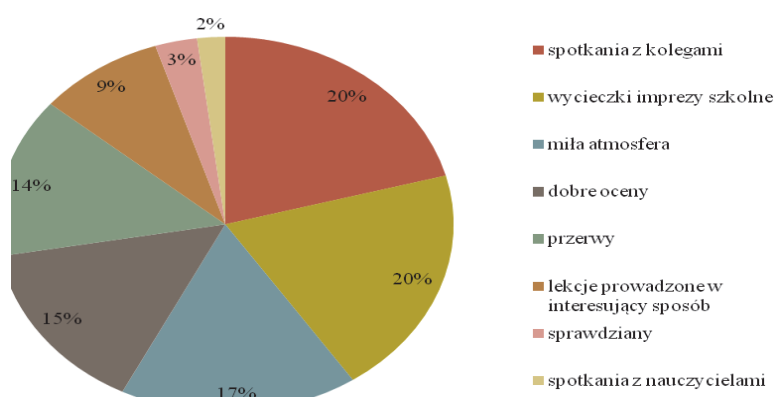
<sup>14</sup> Wykorzystano fragmenty z badania przeprowadzonego na użytek pisania pracy dyplomowej Marta Taterka – Ukryty program szkoły (na przykładzie gimnazjum nr 9 im. Adama Mickiewicza w Częstochowie), 2011 r. pod kierunkiem dr M. Mirowskiej.

Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań, sytuacja szkolna w różny sposób oddziałuje na swoich wychowanków.

Analizując odpowiedzi badanych uczniów można zauważyć, że elementy sytuacji szkolnych mają znaczący wpływ na stosunek młodzieży do instytucji jaką jest szkoła.

Jak wynika z wykresu znaczna część uczniów nie lubi chodzić do szkoły (stanowią oni 28% całej próby badawczej) albo nie posiada zdania na ten temat (aż 40% ankietowanych). Najmniejszą grupą uczniów są ci, którzy chętnie chodzą do szkoły (zaledwie 32%). Oznacza to, że placówka szkoły posiada pewne sytuacje, które sprawiają, że ta instytucja jest dla nich miejscem mało atrakcyjnym. Podstawą kształtowania się pozytywnej opinii na temat szkoły jest zainteresowanie zdobywaną wiedzą oraz wywołana nią ciekawość poznawcza. Nie dzieje się tak we współczesnej szkole, gdyż głównym aspektem szkolnej codzienności jest rutyna. Każdy dzień w szkole jest przewidywalny dla uczniów, przejawia się on tym samym planem lekcji, tymi samymi nauczycielami — co potwierdzają wypowiedzi uczniów, których zdaniem szkoła jest nudna.

W ankiecie skierowanej do gimnazjalistów zadano pytania dotyczące najbardziej przyjemnych oraz nieprzyjemnych sytuacji, z którymi spotykają się w szkole.



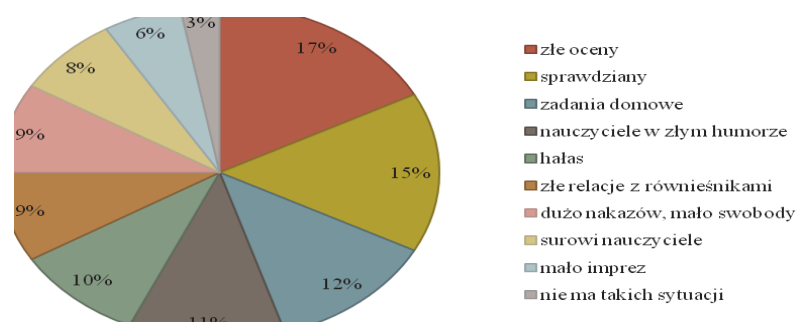
Wykres 2. Sytuacje szkolne najbardziej przyjemne według uczniów (n=70)\*

Odpowiedzi nie sumują się, gdyż respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Badani gimnazjaliści stwierdzili, że najbardziej pozytywnymi okolicznościami w szkole są spotkania z rówieśnikami — tak sądzi 20% badanych osób, kolejne 20% uczniów uważa, że są to wycieczki i imprezy szkolne, następne 17% warunkuje to miłą atmosferą panującą w szkole, 15% dobrymi ocenami oraz dla 14% członków szkoły są to momenty przerwy między zajęciami. Mniejszość stanowią odpowiedzi dotyczące sytuacji bezpośrednio dotyczących nauki, czyli lekcje prowadzone w interesujący sposób 9%, sprawdziany 3% oraz spotkania z nauczycielami 2%.

Odpowiedzi dotyczące najmniej przyjemnych sytuacji w szkole dla uczniów rozkładają się dosyć równomiernie. Do najczęściej wymienianych zaliczyć można złe oceny, sprawdziany, zadania domowe, nauczyciele w złym humorze oraz hałas. Do

grupy o mniejszym wyborze wchodziły złe relacje z rówieśnikami, dużo nakazów, surowych nauczycieli oraz mało imprez.



Wykres 3. Sytuacje szkolne najbardziej nieprzyjemne według uczniów (n=70)\*

Odpowiedzi nie sumują się, gdyż respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że uczniowie przywiązują większą wagę do spotkań towarzyskich w szkole, a nie do uczenia się.

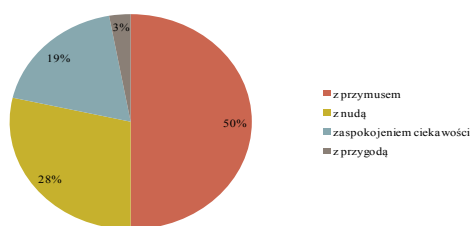
Na podstawie ich odpowiedzi można przemyśleć i wyciągnąć wnioski co do ilości zadawanych prac domowych oraz trudności przeprowadzanych sprawdzianów. Przyczyną takiego stanu może być niedostosowanie poziomu trudności do rzeczywistych umiejętności podopiecznych.

Potrzebne i bardzo ważne dla uczniów są wycieczki szkolne oraz imprezy organizowane na terenie szkoły. Powoduje to wśród uczniów mobilizację i zachętę do działania, a także jest to dobry pomysł na zintegrowanie klasy. Na podstawie luźnych rozmów z wychowankami można również stwierdzić, że szkoła, w miarę swoich możliwości, powinna udostępnić swoim podopiecznym salę gimnastyczną, gdyż duża część uczniów deklaruje chęć uczestniczenia w zajęciach sportowych.

Szkoła jest miejscem, które powinno kojarzyć się z twórczym myśleniem, ekscytującym zaspokajaniem ciekawości, niestety prawda wygląda zupełnie inaczej. Obowiązek szkolny wskazuje na brak możliwości dokonywania wyboru i tak każdego dnia nauczyciele sprawdzają listę obecności, a uczniowie otrzymują pełny zestaw gotowych materiałów do przyswojenia.

Z analizy danych można wyciągnąć ogólny wniosek, że duży procent uczniów nie lubi się uczyć, a przyswajanie wiedzy kojarzy się wyłącznie z nudą, przymusem — odpowiedziało tak łącznie 78%. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że niewielki odsetek respondentów (22%) podaje naukę jako zaspokojenie swoich zainteresowań czy przygodę w zdobywaniu wiedzy.

Przyczyny tego zjawiska można upatrywać w przeładowanym materiale, który uczeń musi przyswoić, a ponadto wiedza ta jest bezużyteczna w codziennym życiu.



Wykres 4. Skojarzenia uczniów dotyczące procesu nauczania (n=70)

Następną kwestią którą badano były stosowane przez nauczycieli metody nauczania oraz ich konsekwencje. Niestety, większość nauczycieli podczas zajęć stosuje metody podające, czyli wykład, rozmowa kierowana czy praca z tekstem. Skutkuje to małą aktywnością uczniów na lekcjach, a ponadto powoduje, że młodzież zaczyna zajmować się innymi rzeczami niezwiązanymi z danym przedmiotem.

Umiejętność życia w szkole to zdolność przebywania w tłoku, gdzie często jest się ocenianym oraz podporządkowanym pewnej władzy. Jeżeli uczniowie chcą «przeżyć» to ważnym elementem jest wyćwiczenie dużej cierpliwości. Czekanie związane jest z koniecznością «wypełnienia» pustej luki czy «zabijania» czasu.

Najbardziej zobrazować dany problem mogą zachowania się uczniów podczas przerw, gdzie mając chwile dla siebie, muszą się «czymś» zająć.

Aby skrócić czas oczekiwania, uczniowie, przybierają różne formy aktywności zastępczej:

- prowadzą rozmowy z innymi czekającymi
- siedzą cicho, aby nikomu nie przeszkadzać
- «błaznują» dla rozładowania napięcia

Tak więc właściwość osobowościowa zwykle opisana jako cierpliwość oznacza czasem niebezpieczną równowagę pomiędzy dwiema sprzecznymi tendencjami — impulsywnym działaniem a apatycznym wycofaniem się. Powszechnie uważa się, że uczeń oceniany jest przede wszystkim za osiągnięcia w nauce.

Tabela 1

**Przyczyny stawiania nierównych wymagań przez nauczycieli  
w opinii uczniów (n=70)\***

Kategorie odpowiedzi	Ogółem
Wiąże się to z tym czy nauczyciel kogoś lubi czy nie	56%
Utrwalona dobra lub zła opinia o uczniu	19%
Zależy od zachowania ucznia a nie od jego wiedzy	15%
Zależy od humoru nauczyciela	7%
Przyzwyczajenie do stawiania zawyżonych lub zaniżonych ocen	3%

Odpowiedzi nie sumują się, gdyż respondent mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Przeprowadzone badania dowodzą istnienie innych podstaw oceniania wszechobecnych w szkole. Uczniowie, zapytani o przyczynę stosowania nierównych wymagań, za najczęstszą przyczynę podali sympatię czy antypatię jaką darzą nauczyciele swoich podopiecznych – taką odpowiedź udzieliło aż 75% badanych. Uczeń dość szybko orientuje się, iż nie jest on oceniany za to co wie, umie, potrafi, ale raczej jak się zachowuje — tak sądzi 15% ankietowanych, Za mniej istotne uznają humor nauczyciela w danej sytuacji 7%, czy przyzwyczajenie do stawiania zawyżonych lub zaniżonych ocen 3%.

Jak, więc daje się zauważyć, uczniowie nagradzani są bardziej za podporządkowanie się wymogom ukrytego programu niż za osiągnięcia rozumiane jako przyrost wiedzy czy umiejętności.

*Tabela 2*

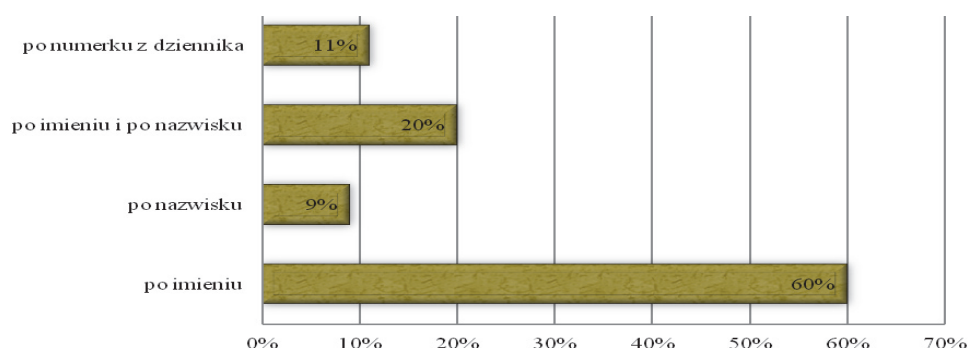
***Zachowanie uczniów, gdy próbują załatwić swoje sprawy  
w pokoju nauczycielskim (n=70)***

Kategorie odpowiedzi	Ogółem
Czekam na korytarzu i pytam o nauczyciela dopiero jak ktoś wyjdzie	80%
Nigdy nie chodzę do pokoju nauczycielskiego	11%
Wchodzę bez obawy, że usłyszę jakąś uwagę	6%
Nie wchodzę, gdyż uważam że nauczyciele potrzebują trochę spokoju	3%

Analiza wyników przedstawionych w tabeli, obrazuje typy zachowań uczniów, którzy próbują załatwić sprawę w pokoju nauczycielskim, upoważnia do sformułowania wniosku o podporządkowaniu się wychowanków do władzy nauczyciela. W ten sposób uczniowie uczą się co prawda cierpliwości i uwzględniania interesów innych ludzi, ale także tego, że ich potrzeby nie są istotne, a więc oni sami — jako jednostki — nie liczą się.

Kształtowanie się poczucia własnej wartości ma wiele źródeł, ale szkoła odgrywa szczególną rolę — ze względu na okres rozwojowy, systematyczność i długotrwałość oddziaływań i zakres wiedzy o sobie, którą uczeń w niej zdobywa. Ukryte przekazy szkoły są jednym z aspektów doświadczeń uczniów.

Przykładem może być sposób zwracania się wychowawcy do swoich uczniów.

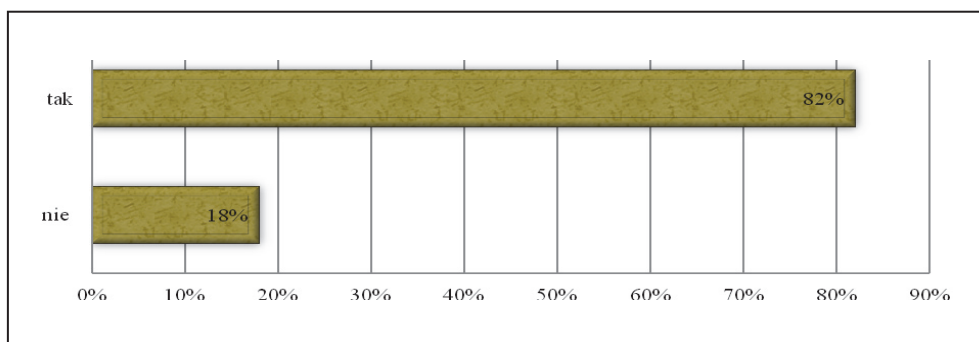


*Wykres 5. Formy, którymi nauczyciele zwracają się do swoich uczniów (n=70)*



Z analizy zebranego materiału wynika, że zdecydowana większość nauczycieli zwraca się do swoich podopiecznych po imieniu. Przekaz ten, płynący od nauczycieli, jest bardzo silny i istotny dla uczniów. Pedagog, zwracając się po imieniu do swoich podopiecznych, sprawia, że nie niknie on w anonimowym tłumie oraz będzie czuł się indywidualnym podmiotem. Doświadczenia te mają ogromny wpływ na kształtowanie się poczucia wartości jednostki, którą w tym przypadku jest uczeń. Jeżeli uczeń jest dostrzegany przez nauczyciela, chwalony to ma dużą szansę kształtować pozytywną, wysoką samoocenę. Natomiast jeśli jest odwrotnie — prawdopodobnie każde negatywne doświadczenie związane z relacją z nauczycielem będzie skutkowało jej obniżeniem.

Ponadto od nauczyciela zależy w jaki sposób uczniowie będą porozumiewać się między sobą. Mogą oni stwarzać sytuację do współpracy poprzez stosowanie pracy w grupach, organizując dyskusję lub ograniczać interakcję między uczniami wymagając absolutnej ciszy na lekcjach.



Wykres 6. Stosowanie metody zespołowej na lekcjach w opinii uczniów ( $n=70$ )

To jakie nauczyciel będzie stosował metody podczas zajęć, czy będzie zezwalał na swobodne rozmowy między uczniami wpływa znacząco na to czy uczniowie będą współpracować ze sobą, czy jednak uczyć się będą konkurencji. Wszelkiego rodzaju konkursy, wyłanianie najlepszych prac będą prowadzić to rywalizacji między uczniami. Natomiast praca w zespołach, dyskusje prowadzone na lekcjach, zajęcia gdzie wszyscy będą aktywnie uczestniczyć, czy, organizowanie międzyuczniowskiej pomocy uczniom słabszym — to elementy stymulowana współpracy, wzajemnej pomocy między wychowankami.

### Wnioski

Obecny kształt funkcjonowania szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej skierowanej do uczniów w celu wszechstronnego ich rozwoju głęboko odbiega w rzeczywistości od przyjętych w programach założeń. Ten stan rzeczy wyrażają badania jak i sami uczniowie w codziennej praktyce życia uczniowskiego. Umiejętności niekształtowane do osiągania sukcesów i kreatywności a zaledwie do posłusznego adaptowania się do otaczającej rzeczywistości, umiejętność wyczekiwania, przewaga pasywności nad aktywnością, mała dociekliwość badawcza, odtwarzanie jest najwyższą formą wyniku nauki, rywalizacja ważniejsza od współdziałania, pisanie i czytanie jest ważniejsze od rozmowy i myślenia.



Konieczne staje się uświadomienie sobie tego stanu rzeczy przez samych dyrektorów i nauczycieli. Ich autoświadomość stanie się momentem refleksji do poszukiwania źródeł nie spełniania przez szkołę jej podstawowych funkcji.

### **Bibliografia**

1. Jeżowski A. Statut szkoły, Instytut Badań w Oświacie. — Wrocław, 2002. — S. 21–55.
2. Kargulowa A. Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? // Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. — Warszawa, 1991. — S. 22.
3. Konarzewski K. Sztuka nauczania // Szkoła, PWN. — Warszawa, 2002. — S. 15.
4. Milerski B., Śliwerski B. (red.). Leksykon Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Pedagogika, Wydawnictwo Naukowe PWN. — Warszawa, 2000. — S. 107.
5. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. — Wrocław, 2006. — S. 247–249.
6. Pankowska D. Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły // Psychologia w Szkole. — 2008. — № 3(19). — S. 30–33.
7. Pankowska D. Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły cz. 2 // Psychologia w Szkole. — 2008. — № 4(20). — S. 56–57.
8. Sawisz A. Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki nowej socjologii oświaty. — Warszawa, 1989. — S. 6.
9. Sagan I. Szkoła w przestrzeni miasta. O reprodukcji statusu społecznego i społecznych możliwości, [w:] M. Mendel (red.), Pedagogika miejsca, Wyd.
10. Szewczyk J. Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera, Oficyna Wydawnicza "Impuls". — Kraków, 2002. — S. 65–66.
11. Tuohy D. Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi, Wydawnictwo Naukowe PWN. — Warszawa, 2002. — S. 25–26.
12. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty-Dz. U. z 2015, poz. 2156.
13. Walker D., Soltis J. Program i cele kształcenia, WSiP S.A. — Warszawa, 2000. — S. 64.
14. Wykorzystano fragmenty z badania przeprowadzonego na użytek pisanie pracy dyplomowej Marta Taterka – Ukryty program szkoły (na przykładzie gimnazjum nr 9 im. Adama Mickiewicza w Częstochowie), 2011 r. pod kierunkiem dr M. Mirowskiej.

**Mariola Mirowska**

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES  
OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article is devoted to the study of the elements of the organizational structure of school in the perspective of management school in the future. The level of development of the school and its community affect the relationship which are there and the quality of education's and upbringing's processes. This thesis output allows to recognize that the values, norms and school actor's action define school culture, and the course and shape of school culture are supervised by the headmaster and teachers. As a manager and leader should have the awareness of the assumptions and the role which he has to play to building ideological's foundation of this institution.

The research shows that a lot of functions in school are not realized satisfactorily for students. Obedient adapting to the surrounding reality, the ability of anticipation, the predominance of passivity over activity, inquisitiveness research and reproduction are the highest form of a result of learning, competition is more important than cooperation, writing and reading are more important than talking and thinking. In the opinion of students there are the lead features that describe the effects of school.

Especially important is the time spent by teachers to students, their mutual communication. Space of school is also worth of taking notice. There is the daily life of students and this space send a subtle messages about subordinate position of students in comparison with adults. It is hard to change the architectural solutions in a school building, but it may try to change the arrangement of the interior to make this space more friendly for students. The research shows that the school inhibits the activity of intellectual and motivation to learn also becomes lower. Where is the source of the problem? How to modify the organizational of school's structure and organizational of school's culture? These questions are addressed to further research and scientific inquiry.

**Нежинцева Людмила Петрівна,**  
*методист навчально-методичного відділу моніторингу  
якості освіти та ЗНО Сумського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти*

## **МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Анотація.** У статті обґрунтовується актуальність моніторингу оздоровчої функції освіти, висвітлюються головні завдання щодо впровадження здоров'язбережувальної діяльності у навчальному закладі, визначається роль педагогічного колективу в організації здоров'язбережувального освітнього середовища закладу, а також аналізуються функції педагогів і батьків у процесі здійснення моніторингового супроводу здоров'язбережувальної роботи у ЗНЗ на прикладі моніторингових досліджень у Сумській області.

**Ключові слова:** здоров'яформувальні та здоров'язбережувальні функції навчального закладу, здоров'яспрямована діяльність закладу, здоров'язбережувальне освітнє середовище, моніторинг оздоровчої функції освіти, моніторингові дослідження.

**Нежинцева Людмила Петровна**

## **МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕНАПРАВЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность мониторинга оздоровительной функции образования. Освещены главные задания относительно внедрения здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении, а также определена роль педагогического коллектива в организации здоровьесберегающей образовательной среды заведения. Проанализированы функции педагогов и родителей в процессе осуществления мониторингового сопровождения здоровьесберегающей работы в ОУЗ на примере мониторинговых исследований в Сумской области.

**Ключевые слова:** здоровьеформирующие и здоровьесберегающие функции учебного заведения, здоровьенаправленная деятельность заведения, здоровьесберегающая образовательная среда, мониторинг оздоровительной функции образования, мониторинговые исследования.

**Liudmila Nezhintseva**

## **MONITORING AS A TOOL OF DETECTION HEALTH DIRECTED ACTIVITY OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**Abstract.** The article deals with the actuality of the monitoring of health-saving educational functions; clarified the main tasks of health-saving activity in educational establishment and determined the role of pedagogical collective in the organization of

*health-saving educational environment in the establishment; analyzed functions of teachers and parents' participation in the monitoring of health-saving activity in GPC by examples of monitoring researches in Sumy region.*

**Key words:** *health-forming and health-saving functions of educational establishment, health directed activities of educational establishment, health-saving educational environment, monitoring of health directed functions of education, monitoring researches.*

### **Постановка проблеми**

Інтелектуалізація навчально-виховного процесу, несприятливі соціально-економічні умови життя і складна екологічна ситуація в державі призвели до виникнення стійкої тенденції до погіршення здоров'я дітей. Тому одним із пріоритетних завдань освіти є орієнтація навчально-виховного процесу на розроблення нових підходів до впровадження особистісно орієнтованої моделі формування у дітей навичок здорового способу життя, збереження фізичного і психічного компонентів здоров'я, соціального захисту прав дитини і педагогічних працівників, запобігання шкідливим звичкам, забезпечення охорони життя. Оскільки спостереження потребує систематичної процедури, то виявлення здоров'яспрямованої діяльності начального закладу — тривалий процес, що відбувається за спеціальною освітньою програмою<sup>3</sup>. Саме це зумовлює актуальність проведення моніторингових досліджень оздоровчої функції освіти та організації педагогічного супроводу формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей у загальноосвітніх навчальних закладах України.

**Актуальність проблеми дослідження.** На сьогодні моніторинговими дослідженнями охоплено всі сфери діяльності навчального закладу, що має результат впливу на організацію навчально-виховного процесу й уможливорює досягнення високої результативності у формуванні та організації процесу здоров'язбереження.

Сучасні освітянські реформи потребують систематичного вимірювання результатів нововведень та ухвалення коригувальних дій для регулювання наслідків освітянських інновацій, відповідності отриманих результатів державним стандартам<sup>4</sup>.

Завдяки використанню моніторингу в управлінні навчально-виховним процесом відбувається координація діяльності всіх учасників цього процесу. І як наслідок, спостерігається позитивна динаміка якості навчальних досягнень учнів, підвищення рівня самоорганізації учнів і вчителів, задоволення учнів, учителів та батьків результатами своєї праці<sup>4</sup>.

Сутність концепції моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та ухваленням відповідного управлінського рішення<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Бойченко Т. Є. Освітні програми формування здорового способу життя молоді: у 14 кн. / Т. Є. Бойченко. — К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2005. — Кн. 5. — 120 с. — (Серія «Формування здорового способу життя молоді»).

<sup>4</sup> Кравченко Г. Ю. Якість освіти в навчальному закладі / Г. Ю. Кравченко, З. В. Рябова // Наша школа. — Х : Ранок, 2013. — 176 с. — С. 34.

## Аналіз основних досліджень та публікацій

Аналіз наукових педагогічних джерел (зокрема, це такі автори, як Ю. Алферов, В. Алямовська, В. Андрєєв, В. Антипова, М. Барна, О. Бондар, І. Булах, В. Волкова, Г. Єльнікова, Д. Зембицький, В. Кальней, О. Касьянова, Л. Качалова, О. Коберник, В. Кузьмін, Г. Лаптева, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, А. Луцюк, А. Майоров, І. Маслікова, В. Матвейшина, О. Островерхова, М. Поташник, В. Приходько, Ю. Романенко, С. Хохлова, С. Шведова, І. Шимків, С. Шишов та ін.) дає змогу дійти висновків щодо значущості моніторингу для розвитку освітньої політики як одного із найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності.

На розроблення технології освітнього моніторингу та розбудову моделей моніторингу в освіті спрямували свою діяльність Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Л. Артемчук, Т. Лукіна, З. Рябова.

Особливий інтерес викликають повідомлення, тренінги, майстер-класи науковців, педагогів-практиків, методистів, лікарів Т. Бойченко, І. Василяшко, М. Польової, В. Успенської, Н. Коваль, Л. Горяної, Г. Бевз, І. Волкової, О. Байназарової, Л. Покроєвої, Р. Романишина, які вивчають питання моніторингу рівня здоров'я учнівської молоді.

**Мета** статті: дослідити необхідність проведення моніторингових досліджень оздоровчої функції освіти щодо організації здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу; проаналізувати функції супроводу педагогів та участі батьків у здійсненні моніторингу здоров'язбережувальної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах на прикладі моніторингових досліджень у Сумській області.

## Виклад основного матеріалу

«Виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів» є одним із пріоритетних завдань загальної середньої освіти, саме про це зазначено в Законі України «Про загальну середню освіту»<sup>1</sup>. У статті 22 цього закону наголошується, що «Загальноосвітній навчальний заклад забезпечує безпечні та нешкідливі умови навчання, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дітей, формує гігієнічні навички та засади здорового способу життя учнів»<sup>1</sup>.

Це завдання можна виконати лише з урахуванням розуміння сутності здоров'я. «Здоров'я — поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й високий рівень пристосування, благополуччя, комфортне психологічне самопочуття, толерантні соціальні відносини»<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. — 1999. — № 28. — Ст. 230, ст. 5; 22; [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

<sup>7</sup> Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І. В. Маслікова. — Х. : Основа, 2005. — Вип. 10(34). — 144 с. — С. 65. — (Б-ка журналу «Управління школою»).

На сучасному етапі вчена Т. Бойченко першою виокремила у педагогічній валеології такі процеси здоров'я, як: формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення та передача (ФЗЗВВП).

Як вважає Т. Бойченко, об'єктом моніторингу є здоров'я як багатомірний і водночас цілісний феномен взаємоузгодженої життєдіяльності людини, який виявляється через стани і процеси формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення і передачі (ФЗЗВВП) фізичного, психічного, соціального і духовного складників сутності людини, групи людей, спільнот, суспільства загалом<sup>2</sup>. Це підтверджується і тим, що саме так передбачено вивчення здоров'я Державним стандартом загальної початкової та середньої школи і чинними програмами предмета «Основи здоров'я», програмами додипломної і післядипломної педагогічної освіти.

Оскільки феномен здоров'я розкривається через його різноманітні складники, уможливлується розуміння сутності предметного вивчення цього складного явища, що спонукає до необхідності використання різних підходів до вибору методів і критеріїв вивчення складників здоров'я й аналізу отриманих його характеристик і параметрів.

Успішна реалізація оздоровчої функції освіти залежить від правильного розуміння функціональної системи управління та впровадження інноваційних науково-педагогічних технологій і досягнень у галузі освіти, зокрема розроблення та використання у навчально-виховному процесі педагогічного моніторингу<sup>8</sup>.

На виконання статті 4 Указу Президента України від 8 серпня 2000 р. № 963 «Про додаткові заходи щодо поліпшення медичної допомоги населенню України» Кабінет Міністрів України своєю Постановою від 28 грудня 2000 р. № 1907 «Про моніторинг стану здоров'я населення, діяльності та ресурсного забезпечення закладів охорони здоров'я» передбачив спеціальні позиції щодо дітей відповідного віку.

З метою розроблення і реалізації комплексу заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я населення, попередження захворювань, активне виявлення хворих на ранніх стадіях захворювань та своєчасне оздоровлення їх на основі динамічного спостереження за станом здоров'я, МОЗ наказом № 327 від 08.12.2000 р. відновив диспансеризацію населення, запровадив *моніторинг стану його здоров'я, методiku оцінювання основних індикативних показників стану здоров'я населення, діяльності та ресурсного забезпечення закладів охорони здоров'я*. Спільним наказом МОН та МОЗ від 21.04.2005 № 242/178 передбачено посилення роботи щодо профілактики захворюваності дітей у навчальних закладах, формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді.

Науковці по-різному тлумачать поняття моніторингу, але можна визначити загальне, спільне в усіх визначеннях. Моніторинг — це форма організації, збору, опрацювання і поширення інформації про діяльність педагогічної системи, яка

---

<sup>2</sup> Бойченко Т. Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т. Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. — 2004. — № 3. — С. 82–92.

<sup>8</sup> Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення: посіб. для методистів, директорів, заступників директорів загальноосвіт. навч. закладів / Південноукраїнський регіональний ін-т післядип. освіти пед. кадрів. — Херсон, 2001. — 50 с. — С. 3.

забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогнозуванням розвитку педагогічної системи<sup>8</sup>.

Моніторинг (за А. Тайджнманом, Т. Невіллом Послвейтом) — процедура систематичного збирання даних про важливі аспекти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях<sup>5</sup>.

Г. Єльнікова визначає моніторинг як комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку<sup>8</sup>.

Моніторинг у сфері освіти розглядається як:

- інструмент управління якістю освіти (зокрема загальною середньою);
- інформаційна система;
- процедура збору даних про об'єкт<sup>6</sup>.

Основне призначення системи моніторингу — надання так званої управлінської інформації — надійної, оперативної, ґрунтовної — щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх факторів на перебіг процесів, ефективності ухвалення управлінських рішень та просування освітніх реформ тощо.

Т. Лукіна підкреслює, що головне призначення моніторингу якості освіти — визначення проблем в освітній галузі загалом та у конкретному навчальному закладі. Це завдання вирішується шляхом з'ясування причин їх виникнення та факторів впливу завдяки проведенню систематичних досліджень різних елементів системи освіти та об'єктів освітнього середовища, фіксації наслідків управлінського впливу на систему освіти та змін, що відбуваються при цьому<sup>6</sup>.

Моніторинг оздоровчої функції освіти — це не тільки діагностика здоров'я дітей, а й багаторічне безперервне спостереження за здоров'яформувальними та здоров'язбережувальними функціями середовища освітнього закладу. Актуальним є завдання забезпечення не тільки шкільної освіти без утрат здоров'я, а й цілісного підходу до шкільного життя, що охоплює всі рівні — від управління освітніми системами, стосунків у класі і зв'язків із зовнішнім світом до виховання свідомого ставлення до зберігання та зміцнення свого здоров'я.

Моніторинг у цьому контексті можна розглянути як комплекс діагностичних досліджень, що проводяться впродовж тривалого часу і дають змогу виявити позитивні або негативні фактори, які впливають на результати здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу. Моніторинг уможливорює: відстеження динаміки стану здоров'я дітей, педагогічного колективу та обслуговуючого персоналу; вплив на рівень формування здоров'язбережувального освітнього середовища закладу;

---

<sup>8</sup> Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення: посіб. для методистів, директорів, заступників директорів загальноосвіт. навч. закладів / Південноукраїнський регіональний ін-т післядип. освіти пед. кадрів. — Херсон, 2001. — 50 с. — С. 3.

<sup>5</sup> Куртась С. А. Формування системи моніторингу якості освіти на рівні загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. матеріали ; модуль / С. А. Куртась. — К., 2007. — 61 с. — С. 12. — (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні»).

<sup>6</sup> Лукіна Т. Вимірювання та управління якістю освіти: навч.-метод. матеріали ; модуль 9 / Т. Лукіна. — К., 2008. — 50 с. — С. 16.

аналіз ефективності застосування здоров'язбережувальних ресурсів; виявлення ефективності діяльності Школи сприяння здоров'ю за порівняльними показниками, соціометричними дослідженнями, анонімним тестуванням та анкетуванням дітей, учителів, адміністрації закладу, батьків; констатування результатів застосування здоров'язбережувальних технологій тощо.

На нашу думку, важливо виділити, які *головні завдання* може ставити адміністрація щодо впровадження здоров'язбережувальної діяльності у навчальному закладі та визначення *ролі* педагогічного колективу в організації здоров'язбережувального освітнього середовища закладу:

1. Формування і розвиток фізично, психічно, соціально і морально здорової особистості<sup>11</sup>.

2. Створення організаційно-педагогічних умов закладу, що забезпечать здоров'я і комфорт учнів (розклад уроків, перерв, рухова активність).

3. Створення максимально можливих санітарно-гігієнічних умов (вологе прибирання, температурний режим, режим провітрювання, створення куточків гігієни, естетичне оформлення інтер'єру школи, озеленення тощо).

4. Раціональна організація харчування та відпочинку.

5. Створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують психічне здоров'я і комфорт учнів.

6. Залучення учнів до свідомої діяльності з формування культури здорового способу життя та культури здоров'язбереження у навчальний та позаурочний час.

7. Посилення співпраці з представниками соціальних служб, установ, лікарями різного фахового спрямування з підрозділами начального закладу з питань превентивної освіти.

8. Активне застосування здоров'язбережувальних технологій<sup>10</sup>.

9. Узагальнення результатів медичного обстеження й обслуговування учнів.

10. Визначення позитивних і негативних факторів, що впливають на формування складових стану здоров'я учнів.

11. Безперервне спостереження за розвитком фізичного здоров'я учнів упродовж навчального року.

12. Визначення способів поліпшення фізичного здоров'я учнів.

Моніторингові дослідження на рівні загальноосвітнього навчального закладу, особливо в закладах зі статусом Школи сприяння здоров'ю, дають змогу визначити результативність використання здоров'язбережувальних ресурсів суб'єктів оздоровчого процесу, а також процес організації здоров'язбережувального середовища закладу: «Аналізуючи відповіді директорів, які брали участь в опитуванні, слід зауважити, що більшість керівників (92%) вважають: статус закладу, яким вони керують, підвищився завдяки входженню до обласної мережі Шкіл сприяння здоров'ю. Проте лише 72% опитаних директорів зазначили, що

---

<sup>11</sup> Успенська В. М. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку / В. М. Успенська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. 2005. — Вип. 2(15) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 140–149.

<sup>10</sup> Успенська В. М. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у загальноосвітньому навчальному закладі – вимога часу / В. М. Успенська // Рідна школа. — 2009. — № 4. — С. 44–48.



здоров'язбережувальне середовище підпорядкованих їм навчальних закладів повною мірою відповідає вимогам сьогодення щодо формування та збереження здорового способу життя. Майже 28% респондентів-директорів зазначають, що недосконалість матеріально-технічної бази, відсутність кімнат психологічного розвантаження, спальних кімнат для молодших школярів, невідповідність меблів санітарно-гігієнічним вимогам, відсутність програм державного фінансування та інші проблеми перешкоджають активному впровадженню здоров'язбереження та відновлення здоров'я школярів. Усунення вказаних недоліків є особливо важливим для сільських шкіл, де 54% учнів на сьогодні лише частково готові керуватися засадами здорового способу життя» (Моніторингове дослідження організації педагогічного супроводу формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей у ЗНЗ, занесених до обласної мережі Шкіл сприяння здоров'ю, 2013 р.)<sup>9</sup>.

Варто звернути увагу на результати «Моніторингового дослідження організації здоров'язбережувального освітнього середовища для учнів початкових класів ЗНЗ Недригайлівського району Сумської області та м. Шостка» (2010) щодо інфраструктури та кадрового забезпечення навчального закладу: «Недостатня матеріально-технічна база з формування здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗНЗ прослідковується у Недригайлівському районі, де, за відповідями завідувачів, ЗНЗ оснащені лише на 40% медичними кабінетами, на 40% — спортивними залами, 33% — кабінетами психолога, 13% — фізкультурно-оздоровчими куточками у класних кімнатах. У цьому районі спостерігається низький рівень кадрового забезпечення ЗНЗ медичними працівниками: працюють 40% медичних сестер, але немає жодного лікаря»<sup>9</sup>.

Останніми роками у ЗНЗ України особливе місце відводиться здоров'яспрямованій діяльності школи, насамперед, за рахунок широкого впровадження здоров'язбережувальних технологій. Але виявити ефективність здоров'яспрямованої діяльності ЗНЗ у цьому напрямі неможливо без проведення моніторингу.

За результатами моніторингового дослідження «Організація здоров'язбережувального освітнього середовища ДНЗ Роменського району Сумської області та м. Суми» (2010), вихователі активно використовують у своїй роботі з дітьми оздоровчі технології. «Так, найбільшою популярністю серед лікувально-профілактичних процедур користуються процедури вживання вітамінів, салатів, соків, йогуртів, кефіру — 75%; масажу (лікувально-профілактичного, точкового) — 30,5%; ароматерапії та фітотерапії — по 22,2%; лікувальної фізичної культури — 19,4%; спеліотерапії (лікування сіллю) — 2,7%. Серед різних видів стимулювальної гімнастики здоров'язбережувальних технологій найбільшу увагу вихователі приділяють дихальній гімнастиці — 63,8%; оздоровчому бігові — 58,3%; танцювальній терапії, казкотерапії, лялькотерапії — 52,7%; ходінню по водно-сольовій доріжці — 36%; психогімнастиці, релаксації, сміхотерапії,

---

<sup>9</sup> Результати моніторингових досліджень навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського ОІППО [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/1402-monitoring-yakosti-osviti>

аутотренінгу — 33,3%; артерії, кольоротерапії, музикотерапії — 8,3%; акватерапії — 2,7%»<sup>9</sup>.

Якщо звернути увагу на результати вищезазначених моніторингових досліджень оздоровчої функції освіти, то можна сформулювати певні висновки щодо належної організації здоров'язбережувальної діяльності навчального закладу, якості використання здоров'язбережувальних технологій, надання медичних послуг, використання оздоровчих методик тощо.

Нині особливо актуально у процесі моніторингового дослідження виявляти фактори ризику, що спостерігаються у закладах освіти і призводять до погіршення здоров'я дітей і підлітків від першого до останнього року навчання.

Саме «шкільні фактори» ризику — це той комплекс проблем, які є результатом діяльності освітнього закладу. Отже, зниження їх негативного впливу (або повна ліквідація) знаходиться у межах діяльності освітнього закладу.

На нашу думку, багаторічні дослідження дають змогу виявити ті шкільні фактори ризику, які негативно впливають на здоров'я дітей. Зокрема, це:

1. Недоліки в чинній системі фізичного виховання.

2. Масова безграмотність батьків щодо виховання та збереження здоров'я.

3. Функціональна неграмотність педагога щодо вміння допомагати учням стверджувати власну самостійність, формувати адекватну самооцінку та індивідуальність в ухваленні рішень з питань збереження здоров'я.

4. Відсутність системи роботи з формування цінностей здоров'я і здорового способу життя (зокрема, профілактики шкідливих звичок, статевого виховання та сексуальної освіти, недостатнє використання засобів фізичного виховання і спорту тощо) з боку батьків.

«Моніторингове дослідження організації здоров'язбережувального освітнього середовища для учнів початкових класів ЗНЗ Недригайлівського району Сумської області та м. Шостка» (2010) надало можливість проаналізувати, наскільки батьки обізнані щодо перевірки стану здоров'я і фізичного розвитку дітей, який формує досліджуваний навчальний заклад: «39% батьків указали, що їхня дитина часто застуджується; 11% дітей після уроків фізичної культури погано почуваються (їх нудить, у них болить голова, тисне у грудях тощо); у 22,5% дітей є порушення постави. За результатами анкетування батьків щодо груп фізичного виховання, то до основної медичної групи зараховано 74% дітей, до підготовчої медичної групи — 7,8%, до спеціальної медичної групи — 2,2%, не знають — 9,4% батьків»<sup>9</sup>.

Підвищення або зниження рівня здоров'я учнів свідчить про відповідність або невідповідність здоров'яформувального напрямку закладу, навчального або тренувального навантаження їх відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, а також дають змогу прогнозувати ймовірність і час розвитку захворювань, якщо дитина продовжуватиме такий спосіб життя.

---

<sup>9</sup> Результати моніторингових досліджень навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського ОІППО [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/1402-monitoring-yakosti-osviti>

Використовуючи дані «Моніторингового дослідження організації педагогічного супроводу формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей у ЗНЗ, занесених до обласної мережі Шкіл сприяння здоров'ю Сумщини» (2013) можна простежити один із «шкільних факторів ризику» — ступінь проблеми функціональної неграмотності педагога з питань «формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення та передачі (ФЗЗВВП) здоров'я»<sup>2</sup>.

Важливо звернути увагу, що «незважаючи на достатньо високий методичний рівень підготовки вчителя, необхідність підтримання його залишається актуальною для більшості педагогів досліджених закладів обласної мережі Шкіл сприяння здоров'ю. За даними самооцінювання, як зазначили 65% учителів міських шкіл та 75% учителів сільських шкіл, вони систематично потребують додаткових знань з питань збереження та зміцнення здоров'я дітей. Основними джерелами знань для 73% опитаних є засоби масової інформації (газети, журнали, телебачення та мережа Інтернету). Майже 31% респондентів дотримуються іншої думки»<sup>9</sup>.

Родинне виховання є складовою системи здоров'яформувальної та здоров'язбережувальної функцій навчального закладу. Особливого значення набуває формування валеологічної грамотності батьків, що відбувається за допомогою внутрішніх і позашкільних лекторіїв, семінарів, консультацій. Як показало опитування цієї групи респондентів, питання здоров'язбереження обговорюється на класних та загальношкільних зборах. За результатами вищезазначеного моніторингу: «Опитані респонденти-батьки зазначили, що відповідні обговорення відбуваються доволі часто (82% відповідей), проте близько 3% опитаних вагаються з відповіддю, а ще 2% вказали на те, що такі питання не обговорюються взагалі. Тому більшість батьків позитивно характеризують вплив школи на здоров'я дитини. Лише 2% з них вважають цей вплив негативним, а ще 7% — вагаються з відповіддю. Збереження й охорона здоров'я учнів є одним із пріоритетних напрямів, на високому рівні його оцінюють 62% опитаних»<sup>9</sup>.

На основі аналізу моніторингових досліджень стану здоров'я школярів батькам пропонується уважніше ставитися до здоров'я дитини, а саме: перевіряти правильність харчування та добовий режим; пильнувати за дотриманням дітьми правильного режиму дня та відпочинку; активно запобігати виникненню шкідливих звичок, завчасно відслідковувати фізичний розвиток дитини. Нагадується про необхідність залучення батьків до складного процесу формування здоров'я дитини, пропонується використання складових здоров'язбереження, на які необхідно звернути особливу увагу батькам. У разі виконання запропонованих дій передбачено поліпшення показників здоров'я школярів та зворотний зв'язок із здоров'яформувальною діяльністю навчального закладу.

Оскільки навчальний заклад самостійно не в змозі вирішити проблему збереження та зміцнення здоров'я дітей, то батьки повинні активно співпрацювати

---

<sup>2</sup> Бойченко Т. Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т. Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. — 2004. — № 3. — С. 82–92.

<sup>9</sup> Результати моніторингових досліджень навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського ОІППО [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/1402-monitoring-yakosti-osviti>

із закладом освіти. Оприлюднення результатів моніторингових досліджень здоров'яформувального напрямку ЗНЗ адміністрацією надасть можливість батькам краще контролювати та впливати на рівень здоров'я дітей.

Аналіз роботи навчальних закладів за допомогою моніторингових досліджень свідчить, що класні керівники активно долучаються до системи оздоровчої функції освіти та виховання (Моніторингове дослідження стану превентивної освіти з питань профілактики ризикованої поведінки учнів 9–11 класів ЗНЗ, 2015). «Аналізуючи свою роботу, класні керівники (45,6%) упевнені, що заходи, які вони проводили з тематики тютюнопаління, підтверджують вплив саме цієї профілактичної роботи в тому, що учні стали менше курити, порівняно з однолітками попередніх років, але 37,4% респондентів підкреслюють, що у класі є лідери, які активно впливають на учнів. Моніторинг також показав, що є 17% класних керівників, які не ставили за мету вивчати це питання».

«Із відповідей класних керівників можна зробити висновок, що 97,4% респондентів упевнені, що учні достатньо обізнані про те, який негативний вплив та наслідки має куріння, а 2,6% респондентам важко відповісти. Стовідсотково педагоги першого району впевнені, що діти розуміють наслідки від уживання алкогольних напоїв на своє здоров'я. 94,7% класних керівників вважають, що учні мають достатні знання про вплив та наслідки наркотичних і токсичних речовин на розвиток підлітка, але 5,3% респондентам важко оцінити знання учнів. Другий район показав, що лише 2,8% класних керівників вважають, що учні не розуміють наслідків від уживання алкогольних напоїв на своє здоров'я, 2,8% респондентів не впевнені, що діти обізнані щодо впливу наркотичних речовин на розвиток підлітка, та 14,2% — важко відповісти»<sup>9</sup>.

На нашу думку, результативність моніторингових досліджень ЗНЗ Сумщини доводить, що необхідно обирати для вивчення такі напрями моніторингу, які є інструментом виявлення оздоровчої функції ЗНЗ. Вони констатують не лише фактичний стан здоров'я дитини або чинники формування оздоровчої функції освітньої системи, а й вагомі процеси (ФЗЗВВП) (за Т. Бойченко) здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу, які дають змогу простежити та виявити здоров'яспрямовану, здоров'яформувальну та здоров'язбережувальну функції учасників освітнього процесу.

Результати запровадження оздоровчої програми моніторингу, безумовно, підтверджують чітке бачення колективом та адміністрацією конкретних здоров'яформувальних чинників розвитку ЗНЗ:

- управління змінами, спрямованими на визначення та впровадження стратегії, що сприяє формуванню стабільного здоров'язбережувального освітнього середовища ЗНЗ;
- ухвалення ефективних управлінських рішень на всіх рівнях;

---

<sup>9</sup> Результати моніторингових досліджень навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського ОІППО [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/1402-monitoring-yakosti-osviti>

- взаємодія між закладом та зовнішнім середовищем, коли школа стає конкурентоспроможною, створюються можливості для досягнення оздоровчих цілей закладу або до входження до мережі Шкіл сприяння здоров'ю;
- підтримка здоров'язбережувальних інновацій;
- доцільне застосування здоров'язбережувальних технологій;
- удосконалення оздоровчих програм моніторингу на виявлення здоров'яспрямованої діяльності ЗНЗ за результатами моніторингів оздоровчої функції освіти;
- вплив на інноваційний клімат, підтримування високих показників якості оздоровчої освіти.

### **Висновки**

Моніторинг здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу є важливим інструментом для вимірювання напрямів, показників, процесів освітньої системи та складових у розвитку, формуванні здоров'язбережувального середовища та зміцненні здоров'я учасників навчально-виховного процесу, оскільки передбачає належне інформування про конкретні особливості та наслідки тих чи інших рішень.

Крім того, залучення батьків, старших членів родини до виконання елементів моніторингового дослідження за рівнем оздоровчого спрямування закладу опосередковано впливає на формування ціннісного ставлення до здоров'я сім'ї.

Моніторинг здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу, безумовно, є важливим складником багаторівневого і міжгалузевого процесу, спрямованого не лише на констатацію параметрів неодмінної характеристики людської сутності — здоров'я, а й на його збереження і зміцнення.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Результати моніторингових досліджень дають змогу багатьом закладам освіти, особливо закладам зі статусом Школи сприяння здоров'ю, порівнювати свою здоров'язбережувальну діяльність з іншими моделями оздоровчих напрямів роботи у ЗНЗ; обґрунтовувати роль важливих чинників і факторів, які впливають як позитивно, так і негативно на організацію оздоровчих процесів; активно запроваджувати оздоровчі інновації; стратегічно передбачати перспективи та напрями, які сприяють підвищенню рівня здоров'я дітей або педагогічного колективу; ліквідувати негативні фактори ризику здоров'я; виявляти та оприлюднювати, наскільки вагомим є внесок батьків у справу спрямування дітей на здоровий спосіб життя; корегувати навчальні та методичні підходи до виховання та навчання дітей відповідальності за своє здоров'я та здоров'я оточуючих; започатковувати нові проекти використання здоров'язбережувальних ресурсів у тих ЗНЗ, які не мають статусу Школи сприяння здоров'ю.

### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради України. — 1999. — № 28. — Ст. 230, ст. 5; 22; [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

2. Бойченко Т. Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т. Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. — 2004. — № 3. — С. 82–92.
3. Бойченко Т. Є. Освітні програми формування здорового способу життя молоді: у 14 кн. / Т. Є. Бойченко. — К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2005. — Кн. 5. — 120 с. — (Серія «Формування здорового способу життя молоді»).
4. Кравченко Г. Ю. Якість освіти в навчальному закладі / Г. Ю. Кравченко, З. В. Рябова // Наша школа. — Х : Ранок, 2013. — 176 с.
5. Куртась С. А. Формування системи моніторингу якості освіти на рівні загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. матеріали ; модуль / С. А. Куртась. — К., 2007. — 61 с. — (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні»).
6. Лукіна Т. Вимірювання та управління якістю освіти: навч.-метод. матеріали ; модуль 9 / Т. Лукіна. — К., 2008. — 50 с.
7. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І. В. Маслікова. — Х. : Основа, 2005. — Вип. 10(34). — 144 с. — (Б-ка журналу «Управління школою»).
8. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення: посіб. для методистів, директорів, заступників директорів загальноосвіт. навч. закладів / Південноукраїнський регіональний ін-т післядип. освіти пед. кадрів. — Херсон, 2001. — 50 с.
9. Результати моніторингових досліджень навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та ЗНО Сумського ОІППО [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/1402-monitoring-yakosti-osviti>
10. Успенська В. М. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у загальноосвітньому навчальному закладі – вимога часу / В. М. Успенська // Рідна школа. — 2009. — № 4. — С. 44–48.
11. Успенська В. М. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку / В. М. Успенська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. 2005. — Вип. 2(15) / голов. ред. В. В. Олійник. — 2011. — С. 140–149.

**MONITORING AS A TOOL OF DETECTION HEALTH DIRECTED  
ACTIVITY OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

The article deals with the actuality of the monitoring of health-saving educational functions; clarified the main tasks of health-saving activity in educational establishment and determined the role of pedagogical collective in the organization of health-saving educational environment in the establishment; analyzed functions of teachers and parents' participation in the monitoring of health-saving activity in GPC by examples of monitoring researches in Sumy region.

Monitoring zdorov'yaspryamovanoyi of the institution is an important tool for measuring trends, metrics, processes, educational systems and components in the development environment zdorov'yazberezhuvalnoho formation and strengthening of health of participants of the educational process, as it involves a proper awareness of the specific characteristics and consequences of any decisions.

The results of monitoring studies allow many educational institutions zdorov'yazberezhuvalnu compare their work with other models in recreational areas of the CEI; substantiate the role of important factors and factors that affect both positively and negatively on the organization of health processes; actively implement health innovation; provide strategic perspectives and directions that enhance the health of children or teaching staff; eliminate the negative health risk factors; identify and disclose how parents are making a significant role in determining the priority of children for a healthy lifestyle; adjust educational and methodological approaches to education and training of children in the spirit of responsibility for their health and the health of others.

**Ситніков Олександр Пантелійович,**  
кандидат історичних наук, доцент, директор  
Білоцерківського інституту неперервної професійної  
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

## **КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Компетентнісний підхід у професійному становленні фахівця на часі дня, що показав аналіз останніх наукових досліджень у системі неперервної професійної освіти. Невирішеною проблемою є оцінювання якісного рівня професійної компетентності педагога. У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПНЗ у курсовий період здійснюється на основі модульних блоків. У статті розкрито методiku розроблення змісту модулів компетентності на основі представленої моделі компетентності викладача ПНЗ, що має три рівні: базовий, поглиблений, творчий. Показано орієнтовне оцінювання рівня компетентності викладачів ПНЗ.

**Ключові слова:** модульно-компетентнісний підхід, неперервна освіта, модель компетентності викладача ПНЗ, рівні компетентності (базовий, поглиблений, творчий), модулі компетентності, змістові модулі компетентності, моделі тестування, якісні показники компетентності.

**Сытников Александр Пантелеевич**

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Компетентностный подход в профессиональном становлении специалиста сейчас очень востребован, что и показал анализ последних научных исследований в системе непрерывного профессионального образования. Нерешенной проблемой является оценка качественного уровня профессиональной компетентности педагога. В Белоцерковском институте непрерывного профессионального образования повышение квалификации педагогических работников ПУЗ в курсовой период осуществляется на основе модульных блоков. В статье раскрыта методика разработки содержания модулей компетентности на основе представленной модели компетентности преподавателя ПУЗ, включающая три уровня: базовый, углубленный, творческий. Показана ориентировочная оценка уровня компетентности преподавателей ПУЗ.

**Ключевые слова:** модульно-компетентностный подход, непрерывное образование, модель компетентности преподавателя ПУЗ, уровни компетентности (базовый, углубленный, творческий), модули компетентности, содержательные модули компетентности, модели тестирования, качественные показатели компетентности.



## COMPETENCE APPROACH IN SYSTEM OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

**Abstract.** *Competence approach to professional development of specialist is in a high demand now that shown by the analysis of the latest research in the field of lifelong professional education. Unsolved problem is the quality of the assessment of professional competence of the pedagogue. Advanced training of pedagogical employees of VEE in the course period is based on modular units in Bilotserkivsky institute of lifelong professional education. Methods of content development competence modules based on the presented model of competency of the teacher VEE is introduced in the article and include three levels: basic, profound, creative. The approximate assessment of the competence of teachers of vocational schools is shown.*

**Keywords:** *module and competence approach, lifelong education, model of competencies of teacher VEE, levels of competence: basic, profound, creative, modules of competence, content modules of competence, models of testing, quality indicators of competence.*

### Постановка проблеми

Професійна освіта нині перебуває під глибоким впливом змін і перетворень у сучасному суспільстві, що визначаються переважно глобальними інтеграційними процесами. Це вимагає генерації абсолютно нових ідей та аналогій, класифікацій і концепцій. Виникнення наприкінці ХХ ст. інноваційної концепції компетентності (концепції кінцевого результату) є результатом багатогранних досліджень у системі неперервної професійної освіти. Основу концепції становить *компетентнісний підхід*, особливість якого полягає в створенні нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, регулює саморозвиток суб'єктів навчального процесу та всієї системи освіти<sup>6</sup>. Указана концепція реалізується на модульному змісті навчання й покликана забезпечувати досягнення працівником не тільки певного рівня кваліфікації, який визначається кваліфікаційною характеристикою, а й стандартизованого рівня професійної компетентності.

**Актуальність проблеми дослідження.** Компетентнісному підходу присвячено багато наукових праць, зокрема вітчизняних авторів: Т. Десятова, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Ігнатюка, Л. Кайдалової, О. Коваленко, М. Лазарєва, К. Левківського, В. Лугового, А. Михайличенка, Н. Ничкало, О. Овчарука, В. Олійника, В. Радкевич, С. Сисоєвої, М. Степка та ін. Проте у колі наукової спільноти немає єдиного розуміння базових понять вказаного підходу через незавершеність формування поняттєво-термінологічного апарату, адекватних моделей і методів.

---

<sup>6</sup> Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 11–57.

А. Чабан зазначає, що цією концепцією передбачено формування кваліфікацій на основі стандартів компетентності, тобто на вихідних результатах<sup>14</sup>. У вказаній концепції повинна бути розв'язана суперечність між необхідністю впровадження науково обґрунтованих компетентнісних методів у професійній освіті та недостатнім ступенем їх розробленості. Ця суперечність визначає одну із *проблем*, що полягає у «...відсутності механізмів та засобів вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів»<sup>1</sup>.

Компетентнісний підхід у різних ланках освіти, зокрема післядипломній, спрямований на вдосконалення професійної підготовки фахівців, узгодження її з вимогами роботодавців, тому дослідження у цьому напрямі є вкрай актуальними.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Висока динаміка виробничого та соціально-економічного середовища в ринкових умовах, порівняно швидка зміна технічних систем, виробничих технологій, організації та умов виробництва призводить до того, що закінчення навчального закладу й отримання випускником диплома будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня ще не гарантує виконання ним своїх посадових обов'язків на конкретному робочому місці, вимагаючи додаткового навчання.

*Компетентність* (від англ. *competence* – здатність, спроможність, уміння) – це актуальна здатність підготовленого працівника ефективно та результативно виконувати професійні завдання, фахові обов'язки та посадові функції, які входять до його компетенції і відповідають наявному освітньо-кваліфікаційному рівню<sup>8</sup> (від лат. *competentia* – сфера повноважень чи видів діяльності). Низка авторів<sup>11; 14</sup> виділяють такі основні *компетенції педагога професійної школи*, як науково-дослідна (у галузі наукової дисципліни), науково-професійна (у галузі навчальної дисципліни, яка викладається), професійно-педагогічна (викладацька, інструкційна, методична, організаційна, виховна, управлінська, розвивальна тощо), соціально-психологічна (комунікативна), диференціально-психологічна (у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів чи студентів), аутопсихологічна (у сфері усвідомлення достоїнств і недоліків власної діяльності), рефлексивна (здатність до аналізу діяльності та продуктів мислення, критичне ставлення до них, пошук нової норми як основи для самостійного ухвалення рішення).

Компетентність є актуальною, тобто важливою для сьогодення здатністю досягнення поставленої мети. До компетентності педагога належать базові навички, або *ключові компетентності*, які відрізняються від науково-дослідної та науково-професійної компетентностей тим, що мають наскрізний характер і не «прив'язані»

---

<sup>14</sup> Чабан А. С. Устранение «квалификационных барьеров» на пути профессионального роста / А. С. Чабан // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб. наук. пр. — К. : Наук. світ, 2001. — С. 9–15.

<sup>1</sup> Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні / О. І. Щербак, Я. Я. Болюбаш, Л. І. Шевчук [та ін.] ; за ред. О. І. Щербак. — К. : Наук. світ, 2003. — 35 с. — С. 19.

<sup>8</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая шк., 1990. — 119 с.

<sup>11</sup> Михайличенко А. М. Обучение на основе стандарта компетентности / А. М. Михайличенко // Новый коллегіум. — 2001. — № 3. — С. 46–50.

до певної професії, групи професій і до будь-яких видів діяльності. Про необхідність їх формування багато пишуть останнім часом (В. Байденко, Е. Зеєр, Г. Ібрагімов, А. Новиков, Б. Оскарсон, А. Шелтон та ін.).

Вочевидь, поняття «кваліфікація» (спроможність, здатність індивіда до професійної діяльності) має менший обсяг, ніж поняття «компетентність» (обґрунтована можливість актуалізувати та реалізувати на практиці відповідно до чинних стандартів мотиваційні, змістові та процесуальні компоненти професійної діяльності). Справді, у стандарті ІБО 9001:2001 зазначено, що персонал, залучений до праці, «...повинен бути компетентним, тобто мати належні освіти, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід»<sup>5</sup>.

Перехід до предметно-модульної чи модульної системи професійного навчання (ПМСН, МСН) означає блочно-модульне структурування змісту навчання як на рівні навчально-програмної документації, так і на рівні навчального матеріалу. При цьому рівень організації навчальних знань з дисциплінарного (ПСН) переходить на інтегративно-модульний (ПМСН) чи синтетичний (МСН). У професійному навчанні це означає формування змісту навчання на основі інтегрованих професійних курсів. Вказане стосується також кредитно-модульної організації навчального процесу, яка ґрунтується як на ПМСН, так і на МСН<sup>9</sup>.

Зміст діяльності педагогічного працівника моделюється модульним блоком компетентностей (МБК), який має ієрархічно вкладену структуру. (МБК) → модулі компетентностей (МК) → модульні одиниці компетентностей (МОК) → модульні елементи компетентностей (МЕК)<sup>9</sup>.

Очевидно, що елемент компетентності є уявною моделлю спроможності працівника якісно виконувати певну підфункцію. Іншими словами, *елемент компетентності – наявність у працівника певного досвіду застосування набутих раніше знань, умінь і навичок під час здійснення окремої підфункції, пов'язаної з циклом існування об'єкта діяльності*. Термін *досвід* розуміється як «...інтуїтивні знання, які лежать на найбільш глибокому, неусвідомленому рівні та відтворюються як інтуїтивний творчий акт, миттєве осяяння або інсайт»<sup>3</sup>.

Педагогічні працівники за результативністю можуть бути віднесені до одного з таких *якісних рівнів діяльності*<sup>11</sup>: репродуктивний, адаптивний, локальномоделювальний, системномоделювальний знання учнів, їхню діяльність і поведінку.

Запропонована А. Дабагяном і А. Михайличенко методика кількісного оцінювання компетентності працівника за конкретною професією базується на традиційній 5-бальній шкалі, з обчисленням значення середньої зваженої оцінки

---

<sup>5</sup> ДСТУ ІБО 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник [чинний від 01.03.2001 р]. — К. : Держстандарт України, 2001. — 26 с. — С. 12.

<sup>9</sup> Лямец В. И. Системный анализ: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Лямец, А. Д. Тевяшев. — Х. : ХНУРЕ, 2004. — 448 с.

<sup>3</sup> Гаврилова Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем: учеб. пособие для студ. вузов / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. — СПб. : Питер, 2000. — 384 с.

<sup>11</sup> Михайличенко А. М. Обучение на основе стандарта компетентности / А. М. Михайличенко // Новый коллегіум. — 2001. — № 3. — С. 46–50.

рівня компетентності працівника<sup>4</sup>. Проте, як зазначив А. Орлов<sup>2</sup>, середнє арифметичне балів некоректно використовувати як єдину групову оцінку, оскільки більшість психолого-педагогічних об'єктів не відповідають аксіомі адитивності. Отже, процедура оцінювання професійних знань вимагає використання замість «слабких» шкал (номінальних, порядкових, рангових) «сильних» (афінних, метричних), до яких належать шкали інтервалів, різниць і відношень.

Розроблено оцінку рівня особистих знань і вмінь на основі використання 100-значної інтервальної шкали<sup>9</sup>, «жорстких» і «м'яких» моделей тестування. «Жорсткі» моделі тестування призначені для оцінювання рівнів  $L_i$  (levels) елементів компетентності теоретичного типу (теоретичних знань і вмінь) за формулою:

$$L = (a/p) \cdot 100\%, \quad (1)$$

де  $a$  – число правильних відповідей на всі запитання, які входять до певного завдання тесту, або число правильно виконаних операцій;  $p$  – загальне число запитань тесту або загальне число суттєвих операцій діяльності (усіх дій, що ведуть до досягнення мети діяльності). Зрозуміло, що емпірична оцінка ( $L_j$ ) результату тестування є алгебраїчною сумою справжньої оцінки ( $L_{io}$ ) і похибки оцінювання ( $AL_i$ ), що складається з усувної випадкової та неусувної систематичних похибок, пов'язаних з випадковістю та нечіткістю:

$$L_j = L_{io} \pm AL_i \quad (2)$$

«М'які» моделі тестування призначені для оцінювання рівнів елементів професійної компетентності практичного типу (професійні вміння та навички).

У випадку групи з  $N$  педагогічних працівників визначають конкретні кількісні рівні професійних компетентностей  $B_i$ ,  $B_i$  далі обчислюється середнє значення кількісних рівнів компетентності групи:

$$\Gamma = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \overline{L}_i. \quad (3)$$

Процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинен бути таким, щоб зменшити розсіювання рівнів індивідуальної компетентності, що означає виконання процедури мінімізації середнього квадратичного відхилення:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (\overline{L}_i - L^*)^2}{N}} \rightarrow \min \quad (4)$$

Очевидно, що кожний освітньо-кваліфікаційний рівень повинен співвідноситися з трьома рівнями професійної компетентності (базовим, поглибленим і творчим)

<sup>4</sup> Дабагян А. В. Квалификация и компетентность профессиональных кадров / А. В. Дабагян, А. М. Михайличенко // Проблемы машиностроения и автоматизации. — 2000. — № 3. — С. 17–21.

<sup>2</sup> Анализ нечисловой информации в социологических исследованиях: сб. ст. / АН СССР ; Ин-т социол., исслед. ; отв. ред. В. Г. Андреевков. — М. : Наука, 1985. — 222 с.

<sup>9</sup> Лямец В. И. Системный анализ: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Лямец, А. Д. Тевяшев. — Х. : ХНУРЕ, 2004. — 448 с.

відповідно до ступеневого ускладнення алгоритмів діяльності, а також завдань, які їх випереджають: стереотипні, діагностичні й евристичні. Процес інтелектуального, професійного та соціально-психологічного розвитку педагогічного працівника пов'язаний з безперервним збільшенням кількісного рівня його компетентності в межах певного діапазону, а також відбувається перехід на наступний діапазон рівнів компетентності в межах визначеного освітньо-кваліфікаційного рівня. Отримання педагогічним працівником вищого рівня кваліфікації означає перехід на наступний триплет діапазонів рівнів компетентності.

*Аналіз літературних джерел* показує, що для фахівця будь-якого рівня кваліфікації головним є результативність діяльності в конкретних умовах; одним із напрямів модернізації освіти є запровадження компетентнісного підходу в навчанні, підвищенні кваліфікації фахівців та розробленні методики виміру рівня їхньої професійної компетентності.

**Мета** статті – розкрити способи впровадження компетентнісного підходу в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у курсовий період з орієнтовним оцінюванням його результативності.

### **Виклад основного матеріалу**

Знання нині виступають лише потенціалом, яким має володіти фахівець. Головним елементом у цьому процесі є результативність діяльності спеціаліста в конкретних умовах, тому одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу в навчанні<sup>7</sup>.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти навчальні плани та програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійних навчальних закладів (ПНЗ) побудовано на модульно-компетентнісній основі й представлено як модульний блок компетентності (МБК). Розроблення складових компетентності викладача ПНЗ виконано на основі вимог до професійної діяльності педагогів (ПДП), що враховуються під час їхньої атестації<sup>14</sup>.

Виділено три рівні компетентності:

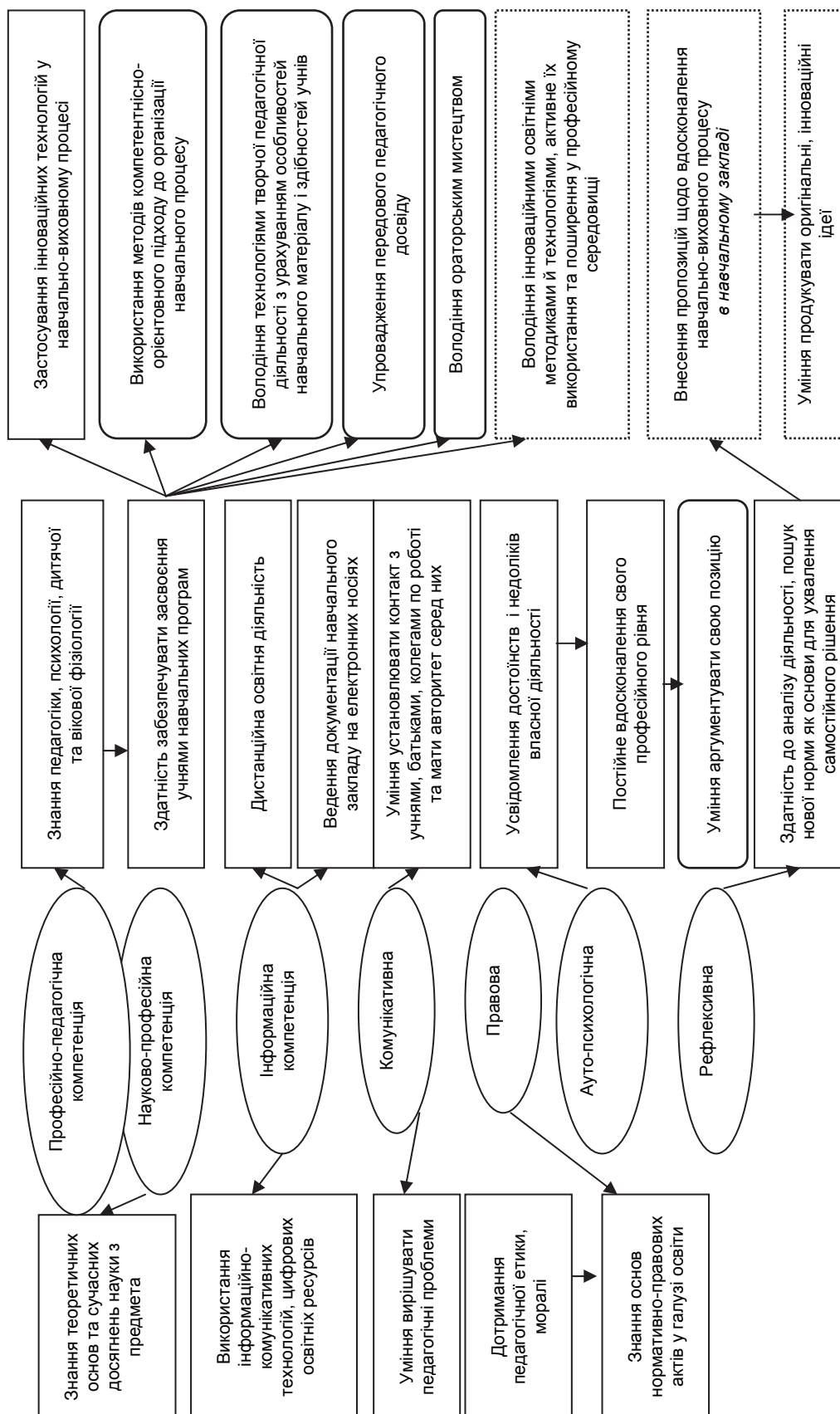
- 1) базовий (спеціаліст, спеціаліст другої категорії);
- 2) поглиблений (спеціаліст першої категорії);
- 3) творчий (спеціаліст вищої категорії).

Спираючись на кінцевий результат діяльності педагогічного працівника, зафіксований у моделі компетентності (див. рис.), розроблялися навчальні плани, програми модулів та їх складові – змістові модулі (ЗМ) з метою формування (закріплення й удосконалення) відповідних компетенцій під час курсового підвищення кваліфікації. Модель компетентності викладача професійного навчального закладу представлено на рисунку.

---

<sup>7</sup> Кях З. М. Сучасний зміст професійної освіти. Формуємо компетентності студентів / З. М. Кях, С. Ю. Соколовська // Педагогічна майстерня. — 2016. — № 5. — С. 10–13.

<sup>14</sup> Чабан А. С. Устранение «квалификационных барьеров» на пути профессионального роста / А. С. Чабан // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб. наук. пр. — К. : Наук. світ, 2001. — С. 9–15.



Примітка: базова, поглиблена – додатково до базової, творча – додатково до поглибленої.



Рис. Модель компетентності викладача ПНЗ

У таблиці показано взаємозв'язок компетенцій педагога та модулів, що їх

забезпечують.

Таблиця

**Формування компетенцій педагога  
під час курсового підвищення кваліфікації**

№ з/п	Компетенція	Назва формувальних змістових модулів
1	Професійна	ЗМ 2.1. Дидактичні технології в професійній освіті. ЗМ 2.3.1. Педагогічна майстерність. ЗМ 3.1. Основи психології праці особистості. ЗМ 3.2. Психологія особистості учня. ЗМ 4.1. Методика професійно-теоретичної підготовки. ЗМ 4.2. Інноваційний урок: педагогічний досвід. ЗМ 4.3. Технології навчання професії. ЗМ 4.4.2. Новітні виробничі технології в галузі
2	Інформаційна	ЗМ 6.1. Інформаційні та комунікаційні технології в освіті. ЗМ 6.2. Захист інформації та інтелектуальна власність. ЗМ 6.3.1. Відкрита освіта та дистанційне навчання. ЗМ 6.3.2. Хмарні технології
3	Комунікативна	ЗМ 2.2. Виховна діяльність педагогічного працівника ПНЗ. ЗМ 2.3.2. Комунікативна культура. ЗМ 3.2. Психологія особистості учня. ЗМ 3.3.2. Психологічні аспекти професійного здоров'я педагога
4	Правова	ЗМ 1.1. Економіко-правові питання діяльності педагогічних працівників ПНЗ. ЗМ 5.1. Загальні питання охорони праці та БЖД. ЗМ 1.2.1. Еколого-правові проблеми регіонів України
5	Ауто-психологічна	ЗМ 2.3.1. Педагогічна майстерність. ЗМ 4.4.1. Інноваційна діяльність педагога професійної школи
6	Рефлексивна	ЗМ 1.2.2. Тайм-менеджмент як складова організаційної культури педагога. ЗМ 4.4.1. Інноваційна діяльність педагога професійної школи

Наступна проблема – оцінювання якісних рівнів компетентності педагога, що не має чітко визнаної науковцями методики. Ми дійшли висновку про те, що на цьому етапі слід використовувати «жорсткі» моделі тестування для оцінювання компетентності теоретичного типу (теоретичних знань і вмінь) за формулою (1).

Для оцінювання якісних рівнів компетенцій по кожному ЗМ компетентності розроблено тестові завдання (по 30 з кожного модуля). Тестування проводилося в автоматизованій формі на платформі Moodle.

Наприклад, за I півріччя 2016 р. середнє значення рівня компетентності – L для категорії викладачів ПНЗ (280 осіб) за всіма модулями компетенцій становило:

на вході:

якість L=35%;

успішність L = 49%

на виході:

якість – 71%;

успішність – 93%

Розсіювання рівнів індивідуальної компетентності, наприклад, по групі майстрів виробничого навчання ОД-ІІІ-46, обчислене за формулою (4), має таке

значення:

$$\sigma_{\text{вхїд}} = 11,8 \quad \sigma_{\text{вих.}} = 6,1.$$

Значне розсіювання характеризується тим, що в одній групі навчаються слухачі з різним рівнем базової підготовки. Запровадження дистанційної форми навчання створює більш сприятливі умови для формування груп з близькими рівнями підготовки.

### **Висновки**

Компетентність – це особистісна якість педагога, яка проявляється у процесі його активних дій. Звичайно, роботодавців цікавлять не наявність освітніх документів, а здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, власний досвід у практичній діяльності. Аналіз літературних джерел показав актуальність цієї проблеми. Тому всі освітні ланки навчання впродовж життя необхідно спрямовувати на цей кінцевий результат. Післядипломна освіта, як складова неперервної освіти особистості, має базуватися на модульно-компетентнісній основі. Слід розробити чітку методику оцінювання якості показника компетенцій по кожному модулю і модульному блоку в цілому.

Змістові модулі модульних компетенцій не можуть бути статичними, оскільки це динамічна структура, що враховує вимоги часу, роботодавців, нові науково-технологічні розробки.

**Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі:** розробити методику оцінювання рівня професійної компетентності кожної категорії слухачів та дослідити способи її удосконалення.

### **Список використаних джерел**

1. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні / О. І. Щербак, Я. Я. Болюбаш, Л. І. Шевчук [та ін.] ; за ред. О. І. Щербак. — К. : Наук. світ, 2003. — 35 с.
2. Анализ нечисловой информации в социологических исследованиях: сб. ст. / АН СССР ; Ин-т социол. исслед. ; отв. ред. В. Г. Андреенков. — М. : Наука, 1985. — 222 с.
3. Гаврилова Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем: учеб. пособие для студ. вузов / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. — СПб. : Питер, 2000. — 384 с.
4. Дабагян А. В. Квалификация и компетентность профессиональных кадров / А. В. Дабагян, А. М. Михайличенко // Проблемы машиностроения и автоматизации. — 2000. — № 3. — С. 17–21.
5. ДСТУ ІБО 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник [чинний від 01.03.2001 р]. — К. : Держстандарт України, 2001. — 26 с.
6. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 11–57.



7. Киях З. М. Сучасний зміст професійної освіти. Формуємо компетентності студентів / З. М. Киях, С. Ю. Соколовська // Педагогічна майстерня. — 2016. — № 5. — С. 10–13.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая шк., 1990. — 119 с.
9. Лямец В. И. Системный анализ: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Лямец, А. Д. Тевяшев. — Х. : ХНУРЕ, 2004. — 448 с.
10. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57–61.
11. Михайличенко А. М. Обучение на основе стандарта компетентности / А. М. Михайличенко // Новий колегіум. — 2001. — № 3. — С. 46–50.
12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930. Зі змінами від 20.12.2011 р. № 1473 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників».
13. Тоффлер А. Третья волна / А. Тоффлер. — К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. — 480 с.
14. Чабан А. С. Устранение «квалификационных барьеров» на пути профессионального роста / А. С. Чабан // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб. наук. пр. — К. : Наук. світ. 2001. — С. 9–15.

**Oleksandr Sytnikov**

## **COMPETENCE APPROACH IN SYSTEM OF LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION**

The emergence in the end of XX century the innovative concept of competence is the result of multifaceted researches in the system of lifelong professional education.

A lot of scientific publications are dedicated to competency approach including native authors: M. Yevtukh, I. Zyazyun, K. Levkivsky, V. Lugovyi, N. Nychkalo, V. Oliynyk, V. Radkevych, S. Sysoyeva and others. However in the circle of the scientific community there is no common understanding basic concept of specified approach through the incompleteness of forming conceptual and terminology, adequate models and methods.

Competence approach in different levels of education including postgraduate education is aimed at improving of professional training of specialists, coordination it with the requirements of employers. The problem is the method of quantitative evaluation of competency of employee for a particular profession.

Curricula and training programs of pedagogical staff of vocational educational establishments in Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education are constructed on modular-competence base and presented as a modular unit of competence. The model of teacher competence is developed on the basis of the requirements for professional activity that is taken into account during the evaluation.

The model of competence includes the following components: scientific and professional, information, communication, legal, auto psychological, reflexive.

The content modules that form (fix, improve) the relevant competence of teacher are developed. Testing was conducted in the form of an automated platform Moodle for an estimation of quality of competence levels.

**Faramarzov Azer Suratulla oglu,**  
*Lankaran State University*  
*Department of Foreign Languages*

## **IDIOMS IN MODERN ENGLISH AND THEIR EXPLANATION WAYS**

**Abstract.** *The article deals with idioms used in Modern English and their explanation ways. The types of idioms and their translations are shown, the difference between them and free phrases are explained and the equivalents of some English units are given in Azerbaijani.*

**Key words:** *idioms, idiomatic expressions, collocations.*

**Фарамарзов Азер Суратулла оглы**

## **ІДІОМИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОЯСНЕННЯ**

**Анотація.** *У статті розглядаються ідіоми, які використовуються в сучасній англійській мові та способи їх пояснення. Показано типи ідіом та їх переклади, пояснюються різниця між ними і вільними фразами. Еквіваленти деяких англійських одиниць виміру наведено азербайджанською мовою.*

**Ключові слова:** *ідіоми, ідіоматичні вирази, словосполучення.*

**Фарамарзов Азер Суратулла оглы**

## **ИДИОМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ОБЪЯСНЕНИЯ**

**Аннотация.** *В статье рассматриваются идиомы, которые используются в современном английском языке и способы их объяснения. Показано типы идиом и их переводы, объясняются разница между ними и свободными фразами. Эквиваленты некоторых английских единиц измерения приведены на азербайджанском языке.*

**Ключевые слова:** *идиомы, идиоматические выражения, словосочетания.*

### **Problem definition**

**Introduction.** Each word or phrase is carefully selected by the message to give or to shape the desired perception. Each statement carries other meanings as well. In this regard they have characteristics which are designed and updated constantly for members of society can give us new information. Culture, which is the ongoing memory of societies, penetrates every area of life with its inclusive meaning. Social life is also in this context. Thus culture spreads in people's perception in daily life, The individuals general ideas on major issues remain from their ancestors living centuries ago. In this respect idioms have an important function. Idioms are however fixed expressions consisting of at least two words which figurative meanings. Each word language passing through the filter of time and language has survived today.

**Objectives** (цель статьи). Idioms are the phrases which are the cultural heritage of the community. Each idiom distilled for hundreds of years and has reached today's world.

Many of these idioms have been expressed and approved as a result of individual or social experience becoming the most straight forward and easiest way of elucidating a situation. Idioms can carry a few identify of the social structure and values. They are considered as a phrase based on traditions customs, religion morality or generally accepted culture elements.

Questions such as «what is the background to the idiom Where does the phrase have its origin?» «What is the validity of this idiom?» are matters that should be analyzed. In this paper analyses will be carried out for idioms giving examples reasons, validity and social basis for these idioms.

### **Main text**

Idioms have an important role in speaking and understanding native speakers, songs, and movies. They improve communication skills, and help us speak fluently. There are two types of learning way of language; textbooks and natural language. Textbook helps us learning exact grammar and writing skills, but native language helps us speak clearly as a native speaker and understand them. When we realize the impact of idioms? When we speak in any language, we use the words, but words are not enough to express feeling. Also, sometimes words cannot make the speech interesting and natural. Therefore we need to use idioms. Some idioms are simple, transparent, and related to their literal meaning, so learners can understand and memorize them. However, there are a lot of idioms that come from the past, and they do not have any relationship with their literal meaning. For example, «to hold one's horses» – means to stop and waiting patiently. Before, when people stopped their horses and began to wait, they used this idiom, but now the horses are not used as before.

As a result, if we translate them word by word, we will not understand the meaning which is used in any situation. But some idioms can be easy to understand, because they are almost similar to their literal meaning. For instance, «cat nap» — means short sleep, cat's nap is too short, so we can guess the meaning of this idiom. Native speakers use idioms in their speech all the time. Knowledge of idioms helps speak very well. Also, idioms are main parts of vocabulary. If someone learns the idioms, he will be motivated to speak and use these idioms. Learners should be realized that idioms have an impact on language and communication skills. Also, they help us understanding the native speaker. In addition, they affect to learn features of foreign language and cultures of different countries. Also whoever uses the idioms, should be familiar with their using style. They can memorize idioms, but that may not be enough for using them in which situation they use that idiom.

Sometimes we do not understand several phrases or sentences used in the English language, even if we are knowledgeable about the meanings of the words that phrases consist of. While translating proverbs, common sayings and informal phrases we can easily face such problems. This is just because of their idiomatic meanings. The reason of why we call these phrases as idiomatic expressions, because the word «idiom» itself means in Ancient Greek «*peculiarity*» – «*məxsusiyyət*» – «a combination of words that has a figurative meaning owing to its common usage». For instance, «I am over the moon». In this sentence, we separately know the translations of all the words, but as it is

being an idiomatic expression it means «I'm pleased – məmnun oldum». Or another example, «I'm just pulling your leg» means «I'm joking – mən zarafat edirəm». Idioms are very rich in meanings, thus, they are almost used in every literary language. In order to intensify the meaning of something several kind of idioms are used, including epithet, metonymic and metaphorical. But we also have to mention one fact that, a number of idiomatic expressions were not figurative but had a literal meaning in their original use.

For instance: spill the beans means 'to let out a secret – qeyri-ixtiyari sirri açmaq' probably originates in a physical spilling of beans. The point is that the spiller certainly does not want to lose any beans and like an idiom it draws a picture of this characteristic. The second example is 'let the cat out of the bag' has the similar meaning to 'spill the beans'. But the secret revealed in this case will likely cause some problems. As we know that, a cat was sometimes put in bags to keep it under control in order not to damage anything around. That is why, 'to let the cat out of the bag' suggests either that the secret is revealed or that the situation is out of control. There are at least twenty five thousand idioms that are very common in spoken English and informal written English, so it is important to learn them. In spoken English, they are used in most situations, from friendly conversations to business meetings. In written English they are especially common in newspapers because the writers want to make the headlines and articles interesting and lively. In the English language, there are also some words that they have lost their literary meaning and they are used only in figurative meaning. One of such words is «to plough — əkmək, biçmək». This verb almost is not used in modern English and we can only meet it in the idiomatic phrases:

1. He had to plough through hundreds of pages of American history to get ready for his test.

2. – O, Amerika tarixindən testi vermək üçün kağızların arasında itib-batmışdı. Profits can be ploughed back. – Qoyulan sərmaye qazanc gətirə bilər.

3. You can plough money into a business. – Sən bu işə pul buraxa bilərsən. Another example is the verb «to rack». This verb is an old polysemantic word and mainly had been used in the meanings of «əzab vermək, işgəncə vermək».

In modern English it has already lost its meaning and we can only meet it within word combinations. For example, «to rack your brain». The equivalent of this idiomatic expression is «bir şeyi xatırlamağa güclü səy göstərmək, yaddaşını eşələ –mək». We can extend the list of such words. Therefore, while translating we must know the figurative meanings of these words in such collocations. Otherwise, our translations will not make a sense. All the words that an idiom consists of are not used in literally but figuratively. In modern English, most words are used in their figurative meaning rather than literal one. For instance, the verb 'catch' is almost used in its figurative meaning: Literal meaning Figurative meaning I have been fishing, but caught absolutely nothing!

1. Yesterday I caught the bus.
2. Try to catch his eye.
3. You'll catch your death of cold.
4. Wait while I catch my breath.

The translations of the catch idioms used above are:

- catch the bus – avtobusa çatmaq, avtobusla getmək;
- catch one's eye – fikri yayındırmaq, fikri özünə cəlb etmək;
- catch one's death of cold – bərk soyuqlamaq;
- catch one's breath – rahat nəfəs almağa başlamaq;
- english is a language rich in idioms.

Therefore, English learners must be knowledgeable of their nature, types, and use. K. Larson (1984, pp. 48–49) states that «a literal word-for-word translation of the idioms into another language will not make sense<sup>6</sup>. The form cannot be kept, but the receptor language word or phrase which has the equivalent meaning will be the correct one to use in translation». Larson (1984, p. 49) points out: translators who want to make a good idiomatic translation often find figures of speech especially challenging<sup>6</sup>. A literal translation of as a blind bat might sound really strange in a language where the comparison between a blind person and a bat has never been used as a figure of speech.

In the Collins Co build dictionary, an idiom is defined as ‘a group of words which have different meaning when used together from the one they would have if you took the meaning of each word separately.’ The above mentioned definition is practical in the sense and it is important, to analyze idiom in its context and occurrence and a text. However, the meaning of idiom can only be inferred through its meaning and function in context:

- Bread and butter. For instance, «This is a real bread and butter issue»;
- bless you – is used, in most cases, in the cordial expressions context;
- go to hell – implies a conflicting situation among people who are having conversation;
- we know what bread and butter are, but in the abovementioned example, it is just beyond their edible meanings as not many people can understand.

But if we get acquainted with the whole context that this phrase is used, we can understand that the interlocutors are talking about an issue or a topic of discussion pertinent to daily life. So, it is important to start first of all, to discuss the nature of idiom and a concept related to it, such as ‘collocation’. When we produce a text, we usually combine old and new meanings of the word and word-combination that we are using.

The following sentences are example for this idea: «It was a simple bread and butter issue. I examined my bread very closely to see where it is buttered». In this example, the words bread and butter are used as an idiom and we can easily translate this idiom as ‘gündəlik məsələlər’, due to the fact that ‘bread and butter’ are consumed every day. However, in the following sentence we face with a new meaning in my bread and (is) buttered and a free translation of this sentence would be «I examined it closely to see where it mattered for me. – Mən məsələni mənimçün nə əhəmiyyət kəsb etdiyini dərinlən araşdırdım» In other words, a person, who produces a text tends to produce meaning from an established idiom. Idioms are collocations but some experts do distinguish them. Because the word components in collocations can freely go with other words but it is not

---

<sup>6</sup> Phraseology. Barbara ANN. Kipfer. PhD, 2008. Naperville Illinois, US. — Souce books. Inc.

the case with idioms and idioms can be as free in their combination, as well. In many cases the syntactic characterization of idioms has been a subject of dispute.

An idiom is fixed in nature and we cannot change any word form in it. For example, the idiom ‘as hungry as a bear’ cannot be changed into ‘as hungry as a lion’, and in the same way, ‘cost an arm and a leg’ cannot be changed into ‘cost arms and legs’. A translator may easily recognize an idiom if it violates ‘truth conditions’, as in ‘it is raining cats and dogs’, ‘He is a black sheep of the family’ so on. However, when the idiom is not of this nature, it is harder to recognize, and translators may just think of it as an ordinary expression, with the consequence of losing its meaning. The following example shows such problem: ‘This can only be done, I believe, by a full and frank airing of the issues. I urge you all to speak your minds, and not to pull any punches.’ Here, it is harder to see the italicized words as idioms. There are two sources which may cause misinterpretation: The first possible source is that there are idioms which mislead readers or users because they do not sound idiomatic at all, but at a closer look, careful readers would find the ‘hidden’ idioms.

As an example we can mention ‘drain the radiator’ in the following text given by Mona Baker: ‘I’ve just done my stint as rubber duck, see, and pulled off the grandma lane into the pit stop to drain the radiator.’ On first reading, readers may be inclined to interpret it in terms of a truck driver making a stop and do something with the radiator of the truck. Only careful readers would interpret the words ‘drain the radiator’ as an idiom in the meaning of ‘to use the toilet – ayaq yolundan istifadə etmək’.

The second source of misinterpretation is when the words in an idiom have equivalents in the target language but with totally different meaning. A good example is the idiom ‘to take someone for a ride’. In a general context, an Azerbaijani reader may take it to mean ‘taking someone, maybe a guest visiting the town, to go around in one’s car or motorbike’, while a careful reading of the idiom in context may give quite a different meaning: ‘cheating someone in some way – kimisə aldatmaq’. Once an idiom or fixed expression has been recognized and interpreted correctly, the next step is to decide how to translate it into the target language. The difficulties involved in translating an idiom are totally different from those involved in interpreting it. Here, the question is not whether a given idiom is transparent, opaque, or misleading. An opaque expression may be easier to translate than a transparent one.

The main difficulties involved in translating idioms and fixed expressions may be summarized as follows:

- An idiom has no equivalent in the target language. The way a language chooses to express, or not express, various meanings cannot be predicted and only occasionally matches the way another language chooses to express the same meanings. In one language it can be a single word, in another it may express by means of an idiom, and so on. It is thus, unrealistic to expect to find equivalent idioms.
- An idiom may have a similar counterpart in the target language. For example, ‘to turn one’s blind eye to something’ and its Azerbaijani translation is ‘nəyəsə göz yummaq’.
- An idiom may be used in the source text in both its literal and idiomatic senses at the same time.

For instance, ‘give credit to’ can be used as a word combination in the meaning of ‘kiməsə kredit vermək’ and as an idiomatic expression – ‘kiməsə kompliment söyləmək’. The way in which an idiom or a fixed expression can be translated into another language depends on many factors. It is not only a question of whether an idiom with a similar meaning is available in the target language. According to Baker, there are four possible strategies for translating an idiom:

- by using an idiom that is similar in form and meaning, for example ‘big head’ in ‘Dan’s such a big-head, always reminding us what fantastic results he got in his exams.’ where we can have ‘Dən elə yekəbaşdır ki, həmişə imtahanlarından əla qiymət aldığını bizə xatırladır’;

- by using an idiom of similar meaning but dissimilar in form, as in ‘kitab qurdu’ for book worm;

- By paraphrasing, as in the following example: ‘And this wasn’t even my fault. There must be someone behind this. – Baxmayaraq ki, bu mənim günahım deyildi. Çox ehtimal ki, bu işin arxasında kimsə var.’

- By omission – as with single words, an idiom may sometimes be omitted altogether in the target text.

This may be because it has no close match in the target language, its meaning cannot be easily paraphrased, or for stylistic reasons. These strategies are not only good for training translators in order to interpret idioms better as well as translating them, they can also be good for training English learners in recognition of idioms by using bilingual texts.

### **Conclusions**

Idioms are phrases that have survived through history making a journey in time. Each word has a different adventure, a different experience idioms have a certain background. They are indicators of social life refer to the place of people in society as well as noticed in examples above, each phrase is a discourse developed and adopted by societies, although the effects of these idioms have diminished and their validity is still accepted by many people.

### **Literature**

1. American Idioms Dictionary Second Edition. Richard. A. Spears, PhD. — New York, US, 2007.
2. American Slangs. Fourth Edition. Barbara ANN. Kepfer PhD. Robert L. Chapman PhD Collins. Publishers. — New York, US, 2008.
3. Klimentieva T., Shannon J. Happy English 2. — Obninsk : Kaluzhskaya Oblast, 1999.
4. Litvinov P. P. 100 English nouns a key to super memory 1000 idioms. — Moscow, 2006.
5. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. — Oxford University press, 2005.
6. Phraseology. Barbara ANN. Kipfer. PhD, 2008. Naperville Illinois, US. — Source books. Inc.
7. Vinareva L. A. English Idioms / L. A. Vinareva, B. B. Yanson. — Moscow, 2015.



**Шварп Наталія Вікторівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та психології  
Національного фармацевтичного університету;  
**Фесенко Володимир Юрійович,**  
кандидат історичних наук,  
викладач кафедри педагогіки та психології  
Національного фармацевтичного університету

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі вдосконалення психологічного забезпечення та необхідності підтримки на високому рівні психологічного клімату навчальної групи під час надання освітніх послуг у системі підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників медичних та фармацевтичних навчальних закладів. Розглянуто й уточнено поняття «психологічне забезпечення навчального процесу», «психологічний клімат».

У статті також представлено результати дослідження психологічного клімату у середовищі викладачів медичних і фармацевтичних ВНЗ України, обґрунтовано необхідність урахування такого психологічного феномену для успішного засвоєння слухачами циклів навчальної програми, позначено рекомендації щодо формування психологічного клімату як невід'ємної складової сприятливого психологічного забезпечення навчання в андрагогічній практиці професійного удосконалення зазначеного контингенту.

**Ключові слова:** психологічне забезпечення, навчальний процес, психологічний клімат, вища школа, викладач вищого навчального закладу, підвищення кваліфікації викладачів.

**Шварп Наталия Викторовна,**  
**Фесенко Владимир Юрьевич**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме усовершенствования психологического обеспечения и необходимости поддержки на высоком уровне психологического климата учебной группы при оказании образовательных услуг в системе повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников медицинских и фармацевтических учебных заведений. Рассмотрены и уточнены понятия «психологическое обеспечение учебного процесса», «психологический климат».

В статье также представлены результаты исследования психологического климата в среде преподавателей медицинских и фармацевтических вузов Украины, обоснована необходимость учета такого психологического феномена для успешного усвоения слушателями циклов учебной программы, обозначены рекомендации по

формированию психологического климата как неотъемлемой составляющей благоприятного психологического обеспечения обучения в андрагогической практике профессионального усовершенствования обозначенного контингента.

**Ключевые слова:** психологическое обеспечение, учебный процесс, психологический климат, высшая школа, преподаватель высшего учебного заведения, повышение квалификации преподавателей.

**Nataliya Shvarp,  
Volodymyr Fesenko**

## **PSYCHOLOGICAL CLIMATE AS A CONDITION OF TRAINING TEACHERS UNIVERSITIES**

**Abstract.** *The article is devoted to the improvement of psychological welfare during the provision of educational services in system of improvement of professional skill of pedagogical and scientific-pedagogical staff of medical and pharmaceutical education.*

*The concepts of «psychological support of the educational process», «psychological climate» were considered and refined.*

*The results of research and recommendations on the formation of the psychological climate in the study group of students training groups are presented in the article. The necessity of taking into account such psychological phenomenon for the successful assimilation of the curriculum was settled.*

**Keywords:** *psychological support of the educational process, psychological climate, high school, teachers of higher educational institutions, training of teachers.*

### **Постановка проблеми**

**Вступ.** Одним із основних принципів підвищення кваліфікації та стажування, згідно з Положенням про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, є застосування новітніх технологій навчання з урахуванням індивідуального підходу до кожного працівника<sup>12</sup>. Цим Положенням регламентуються види і форми підвищення кваліфікації зазначеного контингенту: семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, семінари-тренінги, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо. Реалізація цього положення відбувається за умови активного впровадження інноваційних та інтерактивних форм і методів навчання у підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників медичних та фармацевтичних ВНЗ, надаючи широкі можливості для досягнення навчальних цілей та задоволення запиту щодо вирішення практичних проблем викладання. Це також зумовлює необхідність психологічного аналізу застосування педагогічних інновацій.

**Актуальність проблеми дослідження.** Усвідомлення необхідності стрімкого оновлення підходів до вдосконалення професійних компетентностей викладачів,

---

<sup>12</sup> Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України на підприємствах, в організаціях, наукових установах та навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13#n15>

гнучкого реагування на реалії сучасності, актуалізує проблему вивчення психологічного клімату як одну з умов якісної підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи. Отже, психологічне забезпечення навчання педагогічних та науково-педагогічних працівників, зокрема, формування сприятливого психологічного клімату у навчальній групі слухачів циклів підвищення кваліфікації, повинно стати одним з пріоритетних завдань організації, яка проводить таке навчання.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Аналіз науково-педагогічних та психолого-педагогічних джерел підтверджує, що проблемі психологічного супроводу навчання викладачів приділяється недостатньо уваги сучасними дослідниками освітнього процесу. Власне, поняття «психологічний супровід навчання», що розкривається у працях науковців (Ю. Скиданенко<sup>13</sup>, Л. Бучевська<sup>2</sup> та ін.), стосується здебільшого навчальних груп студентської або частіше шкільної аудиторії.

Приділяючи увагу питанню психологічного забезпечення у вищій школі, дослідниця О. Євдокімова розглянула необхідність психологічного супроводу професійного вдосконалення викладачів вищої технічної школи за рахунок підвищення психолого-педагогічної компетенції викладачів<sup>4</sup>.

Роль психологічної служби у забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності викладача висвітлено у працях Т. Дуткевич, О. Савицької<sup>3</sup>.

Питання психологічного клімату у педагогічному колективі більш розкрито у працях вітчизняних науковців. Так, І. Сорока у своїй дисертаційній роботі розкриває значущість позитивного соціально-психологічного клімату для профілактики конфліктів у педагогічному колективі, але не висвітлює питання, якого ми торкаємося у нашій роботі<sup>14</sup>.

Цікавим та ґрунтовним, на нашу думку, є дослідження І. Литовченко з обґрунтуванням значення сприятливого психологічного клімату для ефективного навчання дорослої людини<sup>7</sup>.

Психологічний клімат та його вплив на формування професійно орієнтованої особистості вчителя став об'єктом дослідження Т. Осипової<sup>11</sup>.

---

<sup>13</sup> Скиданенко Ю. П. Удосконалення соціально-психологічного клімату в малій групі на основі соціометричного дослідження / Ю. П. Скиданенко, М. В. Шкурко // Вісник Сумського державного університету. — 2012. — № 2. — С. 76–83. — (Серія «Економіка»).

<sup>2</sup> Бучевська Л. М. Психологічний супровід навчально-виховного процесу / Л. М. Бучевська // Таврійський вісник освіти. — 2015. — № 1. — С. 239–243.

<sup>4</sup> Євдокімова О. О. Теоретичні основи організації психологічного супроводу професійного вдосконалення викладачів вищої технічної школи / О. О. Євдокімова // Актуальні проблеми психології: психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. X. — Вип. 15. — С. 160–172.

<sup>3</sup> Дуткевич Т. В. Психологічний супровід професійної діяльності викладача вищої школи: з досвіду роботи соціально-психологічної служби університету / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька // Проблеми сучасної психології. — 2011. — Вип. 12. — С. 381–392.

<sup>14</sup> Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.10 / І. А. Сорока. — К., 2015. — 20 с.

<sup>7</sup> Литовченко І. Психологічний клімат і його вплив на ефективність вивчення англійської мови дорослими (за М. Ноулзом) / І. Литовченко // Порівняльно-педагогічні студії. — 2014. — № 1. — С. 25–29.

<sup>11</sup> Осипова Т. Ю. Розвиток колективу і особистості в закладах вищої школи / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 1998. — Вип. 4/5. — С. 36–41.

Розкриваючи організаційно-педагогічні умови та модель розвитку комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних закладів освіти, науковець З. Єрмакова у своїх працях звертає увагу на необхідність навчання з формування психологічного клімату у післядипломній освіті<sup>5</sup>.

Проведений аналіз наукової літератури також свідчить, що більшість наукових праць, які детально розглядають значення формування та підтримки психологічного клімату у робочих колективах (командах), стосуються сфери бізнесу.

**Методи** дослідження – теоретичні: аналіз наукової літератури для визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; зіставлення, систематизація, класифікація теоретичних та експериментальних даних; логічне узагальнення й прогнозування в процесі формулювання висновків; емпіричні: анкетування; педагогічний експеримент; математичні: кількісний аналіз з подальшою інтерпретацією і змістовим узагальненням.

**Мета** статті полягає у висвітленні на основі вивчення наукової літератури та аналізу результатів дослідження психологічного клімату групи педагогічних та науково-педагогічних працівників вищих медичних та фармацевтичних закладів освіти сутності та шляхів формування сприятливого психологічного клімату у навчальній групі викладачів під час проходження циклів підвищення кваліфікації, обґрунтуванні важливості врахування цього психологічного феномену у навчанні викладачів.

### **Виклад основного матеріалу**

Дорослим людям навчатися, засвоювати нові знання набагато важче та складніше, ніж особам юнацького віку. Це призводить до виникнення низки психолого-педагогічних та особистісних утруднень. Досвідчений викладач має обмежений час на опанування нової інформації, яка не стосується його наукових та професійно спеціалізованих інтересів, неминучі прояви професійної деформації обмежують можливості набуття іншої спеціальності, відбуваються зміни у можливостях пізнавальної активності. Як правило, вікове зниження здатності до навчання пов'язане із загальним станом здоров'я й енергетикою людини, зменшенням об'єктивної і суб'єктивної потреби в нових знаннях, зниженням можливості для застосування їх на практиці.

Тому іноді важко говорити про недостатню ефективність наявних підходів до навчання слухачів циклів підвищення кваліфікації. Такий висновок можна зробити на підставі спостереження, опитування, анкетування, бесід з викладачами. До того ж дуже часто відсутній моніторинг потреб викладачів у психолого-педагогічних знаннях, уміннях та навичках. Особливо це стосується викладачів, які не мають фахової педагогічної освіти. На жаль, нормативні документи, регламентуючи періодичність відвідування циклів підвищення кваліфікації, не надають можливості слухачеві бути присутнім на заняттях постійно, тобто з відривом від основного місця роботи. Це викликає низку проблем та ставить доволі складні завдання перед

---

<sup>5</sup> Єрмакова З. І. Застосування ефективної комунікації при формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі ПТНЗ / З. І. Єрмакова // Імідж сучасного педагога. — Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. — № 2(111). — С. 48–50.

організаторами навчання. Задовольняючи потреби слухачів, програма підготовки вимушено стає фрагментарною, тобто кожне заняття повинно бути автономним і тематично завершеним. Виходячи з цього, перевага надається комплексним заняттям, інтерактивному навчанню, спрямованому на вирішення конкретних навчальної цілі та завдань.

У більшості випадків, програма циклів підвищення кваліфікації викладачів розрахована на двотижневий термін, тому вона має бути максимально наповненою, актуальною та важливою для здійснення професійної діяльності інформацією, відповідати потребам і запитам слухачів. Останнім часом популярними стали активні та інтерактивні методи навчання дорослих, які зарекомендували себе як оптимальні методи навчання для ефективного й швидкого оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками, розвитку творчого потенціалу особистості викладача: презентації, семінари, ділові та рольові ігри, тренінги, кейси, дискусії в малих групах, моделювання та виконання проєктів, навчання дією тощо. Вони довели свою ефективність на практиці. Тому серед форм і методів навчання на циклах підвищення кваліфікації перевага надається інтерактивним методам навчання, індивідуальній роботі, індивідуальним консультаціям, тренінгам, «круглим столам», дискусіям, презентаціям, педагогічним майстерням тощо. Поширеними є інтерактивні лекції, бінарні лекції, семінари-дискусії, прес-конференції тощо<sup>6</sup>. Переважне застосування інтерактиву вимагає від викладачів командної роботи та чіткої взаємодії.

Особливої уваги заслуговує досвід європейського руху за нове навчання дорослих NALM (New Adult Learning Movement), де, поряд із основними принципами побудови навчання, впливом на почуття та волю людини, найбільш ефективними способами навчання визначається робота в групі та проєктна робота<sup>16</sup>. Це повною мірою відповідає принципам навчання дорослих: актуалізації результатів навчання (їх скорішому використанню у практичній діяльності); сумісній діяльності того, хто навчається, з однокласниками та викладачем під час підготовки та у процесі навчання; принципу використання наявного позитивного життєвого досвіду (насамперед, соціального і професійного), практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається, як бази навчання і джерела формалізації нових знань. Цей принцип ґрунтується на активних методах навчання, що стимулюють творчу роботу слухачів циклів підвищення кваліфікації.

Спираючись на роль та значення психологічного супроводу, зокрема психологічного клімату, у досягненні групових цілей роботи, розуміємо, що нехтування такою важливою умовою може звести нанівець зусилля організаторів навчання. На підтвердження цієї думки наведемо цитату М. Ноулза: «Якщо клімат не є, насправді, сприятливим для навчання, якщо він не є свідченням того, що організація цінує людські особистості як свій найцінніший капітал, а їхній розвиток

---

<sup>6</sup> Кайдалова Л. Г. Інтерактивні технології як засіб формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців охорони здоров'я / Л. Г. Кайдалова // The unity of science. — 2016. — June. — С.30–32.

<sup>16</sup> Хойтен ван К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых / К. ван Хойтен. — К. : Наيري, 2014. — 184 с.

як свою найбільш продуктивну інвестицію, то всі інші елементи процесу перебувають під загрозою»<sup>17</sup>.

На нашу думку, оптимальним методом вирішення зазначеної проблеми є обов'язковий психологічний супровід навчання викладачів, який може містити: створення сприятливих психологічних умов для успішного засвоєння та опанування нової інформації; використання психодіагностичних експрес-методик на початку, усередині та наприкінці навчання; проведення індивідуальних консультацій; коригування навчальної програми та форм і методів її реалізації; індивідуальний підхід до кожного слухача; дотримання принципів педагогічного менеджменту та комунікації.

Питання розгляду психологічного клімату групи є прерогативою соціальної психології. Так, провідний учений у цій галузі Г. Андреева визначає психологічний клімат як цілісний стан групи (колективу), порівняно стійкий та типовий для неї емоційний настрій, що відображає реальну ситуацію трудової діяльності (характер, умови, організацію праці) та характер міжособистісних взаємин<sup>1</sup>.

Сприятливий психологічний клімат є підсумком систематичної роботи організаторів навчання, спрямованої на удосконалення взаємин у навчальній групі, та безпосередньо індикатором її успішності. Як зазначають Р. Немов та І. Алтуніна, успіх роботи групи залежить від форми та організації її діяльності: колективно-кооперативної, індивідуальної та скоординованої. У більшості випадків у процесі навчання надається перевага колективно-кооперативні формі, яка має найкращий ефект, мобілізує інтелектуальні, емоційні та фізичні ресурси членів групи, сприйняття, опрацювання ними інформації та ухвалення оптимальних рішень<sup>10</sup>.

На сьогодні існує багато різновидів визначення психологічного клімату, але ми погоджуємося з визначенням О. Урбановича, який характеризує його як стан групового настрою та якісний бік міжособистісних взаємин у групі, що проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають сумісній діяльності та всебічному розвитку особистості<sup>15</sup>.

Психологічний клімат є однією з умов задоволеності педагога своєю роботою. Високий рівень розвитку психологічного клімату характеризується переважанням стеничних емоцій, які впливають на активність діяльності, позитивним самостваленням, позитивною самооцінкою та самосприйняттям. У структурі психологічного клімату навчальної групи має місце емоційне та предметне ставлення слухачів один до одного і до навчання. Під предметним настроєм мається на увазі спрямованість уваги і характер сприйняття людиною тих чи аспектів її діяльності, під емоційним – стан задоволення або незадоволення цими аспектами. Рефлексія та переживання зазначених станів, власних міжособистісних стосунків під час навчання на циклах підвищення кваліфікації у групі у

---

<sup>17</sup> Knowle M. S. The adult learner: A neglected species [електронний ресурс] / M. S. Knowles. — Houston, T. X : Gulf Publishing Company, 1973. — 207 p. — Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>

<sup>1</sup> Андреева Г. М. Социальная психология [електронний ресурс] / Г. М. Андреева. — 3-е изд. — М. : Наука, 1994. — Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/andrg01/index.htm>

<sup>10</sup> Немов Р. С. Социальная психология: учеб. пособие / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. — СПб. : Питер, 2010. — 427 с.

<sup>15</sup> Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Минск : Харвест, 2005. — 640 с.

подальшому екстраполюються на студентську групу і викладач починає більше уваги приділяти психологічному супроводу навчального процесу, який він організує й проводить.

У різні періоди розвитку, сумісної діяльності або існування групи слухачів підвищення кваліфікації відбуваються постійні коливання психологічного клімату, що тягне за собою зміну всіх показників і параметрів групової діяльності. Психологічний клімат формує у членів навчальної групи викладачів значущі педагогічні особистісні якості або значно впливає на їх формування, що сприяє або протидіє результативності роботи групи в цілому. Серед значущих якостей у світлі зростаючої інтернаціоналізації вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти особливої актуальності набувають такі: гнучкість (уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються); комунікабельність (уміння будувати діалог з представниками різних національностей); здатність до співробітництва (відкритість педагога та його готовність до налагодження взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відкликатися на проблеми студента); толерантність (здатність сприймати, поважати думки та переконання тих, хто навчається)<sup>8</sup>.

Аналізуючи результати наукового пошуку, ми визначили, що дослідження психологічного клімату, як інтегрального показника внутрішньогрупових стосунків, є достатньо складним. Але у психологічному арсеналі існує науковий інструментарій, який дає змогу діагностувати актуальний стан психологічного клімату групи, зокрема навчальної.

У нашому дослідженні для оцінювання деяких основних проявів психологічного клімату групи слухачів було використано карту-схему А. Лутошкіна<sup>9</sup>. В опитуванні брали участь викладачі медичних та фармацевтичних закладів освіти м. Харкова (64 особи), які проходили навчання на кафедрі педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету. Діагностика психологічного клімату проводилася усередині навчального циклу.

Після використання зазначеної методики було отримано такі результати: для 26,7% слухачів відвідування занять постійно супроводжується гарним настроєм, активністю, вони доброзичливі, мають бажання до співпраці та взаєморозуміння, підтримки один одного, поваги до дій і думок інших, співпереживання успіхів та невдач, бажання взаємодопомоги тощо.

У 32,13% слухачів перераховані якості виявляються у більшості випадків, у 26,2% — виражаються доволі часто.

Отже, відповіді 85% слухачів свідчать про наявність сприятливого психологічного клімату у навчальній групі. Але 13,7% викладачів, що навчаються, залишаються такими, що або не визначилися, або є байдужими до сумісної діяльності з якихось причин, а 1,3% навіть негативно сприймають своє перебування

---

<sup>8</sup> Лутаєва Т. В. Формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів / Т. В. Лутаєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. — № 107. — Т. 1. — С. 217–220. — (Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»).

<sup>9</sup> Лутошкін А. Н. Психологический климат коллектива / А. Н. Лутошкін // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия ; под ред. И. Дубровиной, А. Прихожан, А. Зацепина. — М. : Академия, 2008. — 368 с.

у навчальній групі і вважають, що колектив є пасивним та інертним, де кожен опікується тільки власними інтересами.

Отримавши ці результати, організатори та викладачі навчання на циклі підвищення кваліфікації мали можливість звернути увагу на такий стан і своєчасно скоригувати процес навчання й залучити «байдужих» до активної участі у роботі.

Більш наглядно рівень психологічного клімату, який відображає ставлення викладачів до навчання та групової діяльності під час проходження циклів підвищення кваліфікації, представлено на рисунку.



*Рис. Рівень психологічного клімату у навчальній групі слухачів циклів підвищення кваліфікації*

Отже, можна зробити висновок, що психологічний клімат досліджуваних груп викладачів знаходиться на високому рівні, програма підготовки та методика проведення занять є ефективною та задовольняє потреби слухачів циклів підвищення кваліфікації.

Для формування сприятливого психологічного клімату у навчальній групі викладачів під час проходження циклів підвищення кваліфікації організаторам навчання можна надати такі рекомендації.

Викладачі, які здійснюють навчання на циклах ПК, крім стандартних контрольних заходів, мають володіти значним арсеналом діагностичних маніпуляцій з виявлення потреб і запитів слухачів: анкетування, тестування, індивідуальні та групові бесіди, консультації тощо.

Незважаючи на короткий термін сумісного перебування під час підготовки на циклах ПК, для поліпшення психологічного клімату можна рекомендувати внесення до програми підготовки викладачів проведення тренінгів на згуртованість команди, дослідження та аналіз психологічного клімату групи за допомогою стандартизованих психологічних методик, коригування змісту, форми та методів навчання на підставі урахування отриманих результатів, безпосереднє залучення до таких заходів самих слухачів.



Ефективність навчання викладачів може бути високою за умови урахування вікових, професійних, особистісних інтересів. На особливу увагу заслуговує побудова партнерських стосунків за допомогою формування сприятливого психологічного клімату у навчальній групі.

Викладач ВНЗ повинен виступати в ролі координатора, організатора спільних групових справ студентської групи і цим максимально на неї впливати, сприяти згуртованості колективу, спрямовувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

### **Висновки**

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що є різні підходи до визначення сутності психологічного клімату. Ми погоджуємося з твердженням науковців, що психологічний клімат у контексті цього дослідження слід розглядати як стан групового настрою та якісний бік міжособистісних стосунків у групі, що проявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають сумісній діяльності та всебічному розвитку особистості.

Вивчення психолого-педагогічної наукової літератури, аналіз власного досвіду та результатів дослідження психологічного клімату групи науково-педагогічних працівників медико-фармацевтичних закладів освіти під час навчання на циклах підвищення кваліфікації переконливо доводить важливість урахування психологічного клімату з метою забезпечити високу якість професійного вдосконалення сучасних науково-педагогічних працівників.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні та обґрунтуванні психологічних умов, які забезпечуватимуть високу якість професійного вдосконалення сучасних науково-педагогічних працівників під час проходження циклів підвищення кваліфікації.

### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Социальная психология [электронный ресурс] / Г. М. Андреева. — 3-е изд. — М.: Наука, 1994. — Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/andrg01/index.htm>
2. Бучевська Л. М. Психологічний супровід навчально-виховного процесу / Л. М. Бучевська // Таврійський вісник освіти. — 2015. — № 1. — С. 239–243.
3. Дуткевич Т. В. Психологічний супровід професійної діяльності викладача вищої школи: з досвіду роботи соціально-психологічної служби університету / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька // Проблеми сучасної психології. — 2011. — Вип. 12. — С. 381–392.
4. Євдокімова О. О. Теоретичні основи організації психологічного супроводу професійного вдосконалення викладачів вищої технічної школи / О. О. Євдокімова // Актуальні проблеми психології: психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. X. — Вип. 15. — С. 160–172.
5. Єрмакова З. І. Застосування ефективної комунікації при формуванні сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі ПТНЗ /

3. І. Єрмакова // Імідж сучасного педагога. — Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. — № 2(111). — С. 48–50.
6. Кайдалова Л. Г. Інтерактивні технології як засіб формування професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців охорони здоров'я / Л. Г. Кайдалова // The unity of science. — 2016. — June. — С.30–32.
7. Литовченко І. Психологічний клімат і його вплив на ефективність вивчення англійської мови дорослими (за М. Ноулзом) / І. Литовченко // Порівняльно-педагогічні студії. — 2014. — № 1. — С. 25–29.
8. Лутаєва Т. В. Формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів / Т. В. Лутаєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. — № 107. — Т. 1. — С. 217–220. — (Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт»).
9. Лутошкин А. Н. Психологический климат коллектива / А. Н. Лутошкин // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия ; под ред. И. Дубровиной, А. Прихожан, А. Зацепина. — М. : Академия, 2008. — 368 с.
10. Немов Р. С. Социальная психология: учеб. пособие / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. — СПб. : Питер, 2010. — 427 с.
11. Осипова Т. Ю. Розвиток колективу і особистості в закладах вищої школи / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 1998. — Вип. 4/5. — С. 36–41.
12. Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України на підприємствах, в організаціях, наукових установах та навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13#n15>
13. Скиданенко Ю. П. Удосконалення соціально-психологічного клімату в малій групі на основі соціометричного дослідження / Ю. П. Скиданенко, М. В. Шкурко // Вісник Сумського державного університету. — 2012. — № 2. — С. 76–83. — (Серія «Економіка»).
14. Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.10 / І. А. Сорока. — К., 2015. — 20 с.
15. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Минск : Харвест, 2005. — 640 с.
16. Ван Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых / К. Ванн Хойтен. — К. : Наири, 2014. — 184 с.
17. Knowle M. S. The adult learner: A neglected species [електронний ресурс] / M. S. Knowles. — Houston, T. X : Gulf Publishing Company, 1973. — 207 p. — Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>

**Nataliya Shvarp,  
Volodymyr Fesenko**

## **PSYCHOLOGICAL CLIMATE AS A CONDITION OF TRAINING TEACHERS UNIVERSITIES**

The article is devoted to the improvement of psychological welfare during the provision of educational services in system of improvement of professional skill of pedagogical and scientific-pedagogical staff of medical and pharmaceutical education. The complex analysis of recent scientific papers on the issue of psychological support of teachers, which suggests that the problem is psychological support of teachers not enough attention is covered by modern researcher's educational process. Considered and refined the concept of «psychological support of the educational process», «psychological climate». The content of psychological support of teachers which may include: the creation of favorable psychological conditions for successful learning and mastering new information; psychodiagnostic using rapid methods in the beginning, in the middle and end of the study; individual consultation; Correction of the curriculum and the forms and methods of its implementation; individual approach to each student; teaching respect for the principles of management and communication.

The article also presents the results of a study of the psychological climate among teachers of medical and pharmaceutical universities in Ukraine. The study provided recommendations on ways of training organizers create a favorable psychological climate in a study group of teachers during their training cycles. Proved the importance of taking into account the psychological climate in the training of teachers to ensure high quality modern professional development of teaching staff during their training courses. In further studies, may study and justification of psychological conditions which will ensure the high quality of modern professional development of teaching staff during their training cycles.

Наукове видання

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць  
Випуск 2(31)  
Серія «Педагогічні науки»*

Редактор — *Івашень Л. Є.  
Дончевська Л. Г.  
Отрішко В. І.*

Коректор — *Івашень Л. Є.*  
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

---

Здано до склад. 25.09.2016 р. Підп. до друку 21.12.2016 р. Формат 60x84 1/16.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 8,14. Наклад 300 прим. Зам. № 1000.

---

Державний вищий навчальний заклад  
«Університет менеджменту освіти»  
вул. Січових Стрільців, 52-А, м. Київ, 04053. т.: (044) 484-10-96.  
e-mail: rector@umo.edu.ua

Видавнича група «Атопол Груп»  
01011, Київ, Кловський узвіз, 13, оф. 8, тел. (044) 496-18-98  
Свідоцтво Держкомтелерадіо України ДК №3696 від 02.02.2010 року

Віддруковано ТОВ «АТОПОЛ ГРУП»  
Адреса: м. Київ, Кловський узвіз, 13, оф. 8,  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої діяльності КІ 30 від 24.05.2002